دراسات عربية فى علم النفس (مج٩، ع٤: أكتوبر ٢٠١٠، ص ص ٦٤٣- ٦٨٥)

ثقافة المجتمع وعلاقتها بتطوير العملية التعليمية

عبدالله بن صالح بن عبدالعزيز الرويتع*

ملخص

هدفت هذه الدراسة في مجملها إلى توضيح أهمية الثقافة ودورها الحاسم في عملية التطوير التعليمي. وتم ذلك باستعراض تركيز بعض محاولات التطوير على الجوانب المادية فقط؛ وعدم تناول الأبعاد أو العوامل للثقافة التي يأتي في مقدمتها عامل الجمعية/الفردية. لذا استُعرِضَت أهمية الجوانب غير المادية؛ وعلاقة عامل الجمعية/الفردية بالعملية التعليمية وتطويرها من خلال إبراز تجلياته في العملية التعليمية التي تتمثل في الاعتمادية، وعدم التنافس، والعلاقة الهرمية التي تميز العلاقات في المجتمع الجمعي بشكل عام، والتي تؤثر على التقبل والحوار والانفتاح والنضج الإنساني. وبهذا تُوضح تأثير الثقافة وسياقاتها بشكل أكثر دقة من تناولها الذي يتصف بالعمومية حين يُذكَر متغير "الثقافة". وفي الختام طُرِحت توصيات حول هذا الجانب تتمحور في جُلِّها حول التركيز على الاتجاهات والمعايير للمتعلم والمعلم قبل التركيز على الجوانب المادية في الثقافة وعدم إغفال العوامل الثقافية، وتفحُّصها حين التطوير التربوي والتعليمي.

* قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك سعود

مقدمة

لا يمكن أن تتم تنميةٌ دون أن يكون من ضمن أولوياتها تطوير التعليم والتربية بشكل عام. ولكن يبدو أن مثل هذا "التطوير" يأخذ طريقاً خاطئا عندما يتم بمعزل عن ثقافة المجتمع. وكثيرا ما نواجه أن برامج التطوير تخفق لأنها لم تراعِ متغير "الثقافة" (العيسى، ٢٠١٠). لذا فإن هذا البحث يحاول تناول هذه المشكلة من خلال تحديد أهم تلك الجوانب أو العوامل التي يجب أن تدخل في معادلة أي تطوير للتعليم، بل في أي تغيير في المجتمع مهما كان بسيطاً، وفي أي جانب منه.

هذا التناول سيتم من خلال استعراض مفهوم "الثقافة" وعواملها أو أبعادها، إذ هو الطريق الأفضل لتباين هذا المفهوم وتباين المجتمعات ثقافياً. وفي هذه الدراسة سيتم استعراض تباين العلاقة بين تلك العوامل الثقافية ومُكوّني الثقافة من جانب، وعملية تطوير العملية التعليمية من جانبٍ آخر. وذلك كله سعياً وراء تحديد أسباب إخفاق كثيرٍ من تجارب التطوير التربوي أو –على الأقل– عدم تحقيقها النتائج المرغوبة مقارنةً بالمال والجهد المبذولين.

الثقافة مفهومُها وعواملُها

للشخصية الإنسانية أبعاد من خلالها تكمن محاولة فهم الفروق الفردية؛ إذ إن الاختلاف الكمي وفق تلك الأبعاد ينعكس على كل جوانب الشخصية. وبالمثل فإن ثمة أبعاداً تميز المجتمعات بعضها عن بعض، وتفسر مثل ذلك التباين على المستوى المجتمعي. والعنصر الجوهري في ذلك التباين هو "الثقافة".

ولعل مفهوم "الثقافة" من أكثر المفاهيم الاجتماعية محوريةً؛ ولذا فهو من أشدها أهميةً، وأوسعها تناولاً؛ لاسيما تحديد تعريفه. ويبدو أن الثقافة – كالشخصية على المستوى الفردي– هي شخصية المجتمع التي تُمَيِّزه عن غيره. فما يميز المجتمع السعودي عن الإنجليزي أو الصيني هو "الثقافة".

ومما يدل على أهمية مفهوم "الثقافة"؛ عدد التعريفات وزوايا التناول، مع الاتفاق على الأهمية. وبالرجوع إلى أي مرجع في علم الاجتماع، سنجد الثقافة مكوناً مهماً جداً في الظاهرة الاجتماعية، وما يتصل بها من ظواهر أخرى مثل: الظاهرة النفسية، والتربوية، والاقتصادية. ولعل تعدد التعريفات يعود إلى تباينها في جوانب التركيز فقط، لأن نقاط التقاطع أو ربما

التطابق واضحة، إذ تُجمع التعريفات – صراحةً أو ضمناً– على نقطة جوهرية هي أن "الثقافة" شخصية المجتمع التي تميزه عن غيره من المجتمعات (Kluckhohn, 1962). كما تُجمِع على نقاط عديدة من أهمها:

١) الثقافة رصيد تراكمي من المكونات التي لا تخرج في مُجملِها عن شقين: مادي وغير مادي. إذ تمثل اللغة والمعتقدات (دينية أو غير دينية) والقيم والمعايير والاتجاهات والعادات والتقاليد أمثلةً للجوانب غير المادية من الثقافة. أما الجوانب المادية فيمكن أن تمثلها الأدوات والملابس والأبنية وأي منتج مادي.

٢) يشترك مجموعة أفراد في تلك المكونات، إذ لا ثقافة لفردٍ فقط. وتُنقَل الثقافة من جيلٍ إلى آخر عبر الاتصال والتفاعل الاجتماعي: "التنشئة الاجتماعية" (Socialization e.g., Popenoe, 1995)

٣) الثقافة ليست ساكنة بل هي متغيرة، وعندما يتسارع جزء منها لاسيما الجانب المادي –بفعل ابتكارات أو مخترعات محلية أو مستوردة– ويسبق الجانبَ غيرَ المادي يؤدي ذلك إلى فجوة بين الجانبين نتيجة تباطؤ في الأخير (بسبب تسارع الأول). وهذا ما أصطلح عليه بـــ: "التباطؤ الثقافي" أو "الفجوة الثقافية" Cultural Lag (Ogburn, 1964).

٤) وأخيراً، فإن الثقافة "تبرمج" الفرد عقلياً؛ إذ يرى نفسه والآخرين والعالم من خلال ثقافته. بصورة أخرى؛ نجد أن الثقافة تصبغ طريقة التفكير والمشاعر والتعبير عنهما ونقلهما. فهي التي تتضمن بُنى معرفية عديدة جداً منها: "افعل ولا تفعل"؛ أو "الصواب والخطأ" أو المقبول وغير المقبول"؛ و"الجميل والقبيح" أو معايير الجمال؛ ومعايير الأداء؛ ومخطوطات الأدوار (الواجبات والحقوق والمتوقع من: الوالدين والطفل؛ والمعلم والطالب؛ والطبيب والمريض؛ والموظف والمراجع؛ والضيف والمضيف).

ويستخدم هوفستد Hofstede (2001) كلمة "برمجة"، وكأن الثقافة برنامج Software للعقل Mind. ويرى أن هذا تحديد أو تعريف واضح للثقافة؛ إذ يصيب جوهر مفهومها، وهو: انعكاسها على الفرد تفكيراً وشعوراً وتعبيراً وسلوكاً. لذا فهو يرى أن الثقافة لا تعدو أن تكون "البرمجة الجماعية للعقل، بحيث تميز أفراد مجموعةٍ واحدةٍ أو فئةٍ من الناس عن غيرها"

"[T]he collective programming of the mind that distinguishes the

members of one group or category of people from another" (Hofstede, 2001, p. 9).

وهذه الخصيصة تلخص تأثير وفعالية الثقافة، بل علة الاهتمام بها من قبل كل الباحثين، إذ إنها بمثابة "البرمجة" أو العدسات التي تُلَوِّن العالم والآخرين من حولنا، بل وتحكم نظرتنا لأنفسنا؛ ومن ثم سلوكنا: تفكيراً ومشاعر وتعبيراً. وهذه البرمجة أو العدسات تتمكن من الفرد إلى درجة تتجاوز وعيَه بتأثيرها، ويراها أمراً صائباً من جانب موضوعي، إذ يرى أن ثقافته هي الصواب وعداها خطأ، ولا تكون موضوع تساؤل لدى الغالبية الساحقة، وتسمى هذه الآلية بالتمركز الذاتي (العرقي) الثقافي Ethnocentrism.

ويمكن القول إجمالاً إن هذه بعض أبرز خصائص الثقافة. لكن السؤال الذي يُطرح هنا: هل للثقافة أبعاد بحيث يمكن تصنيف الثقافات وفقاً لها وتقديم إطار تفسيري لتباينها؟

قدم هوفستد Hofstede في عام ١٩٨٠ كتابه "نواتج الثقافة "Culture's Cons-equences. والذي أعيد طبعه في سنة ٢٠٠١. وفي هذا العمل العلمي -المؤثر لاحقاً- قدم الباحث عدداً من الأبعاد الثقافية من خلال دراسات ضمت بلداناً عديدةً (٥٣ بلدا ومقاطعة). وهي عوامل أو أبعاد Dimensions لأن التباين عليها كمي وليس كيفياً، فهو اختلاف في الدرجة لا في النوع (see Hofstede, 2001; Hofstede & Hofstede, 2005).

وقد توصل هوفستد إلى أربعة[1] أبعاد ثقافية يمكن من خلالها تفسير التباين بين الثقافات، ويمتد تأثيرها أو مظاهرها في كل جانب. وهذه الأبعاد هي:

١) الجمعية مقابل الفردية Collectivism vs Individualism: يجسد هذا العامل أهمية مرجعية الفرد: هل هي للجماعة أو للفرد نفسه؟ في الحالة الأولى نجد أن الأهمية هي للجماعة التي ينتمي لها الفرد وتشكل الهوية والسلوك، وعكس ذلك في حالة الفردية. وهما بُعدٌ واحد يمتد من الجمعية إلى القطب الآخر (الفردية)، مما يعني أن الفرق في الدرجة فقط. وسيُتناول هذا البعد أو العامل بمزيد من التفصيل إذ إنه الأكثر أهميةً ودراسةً بين الأبعاد الثقافية.

---

[1] أضيف بُعدٌ خامس ، وتناوله هوفستد في الطبعة الثانية من كتابه. هذا البعد هو: التوجه البعيد الأمد مقابل التوجه القصير:
Long-Term Orientation *vs* Short Term Orientation (Hofstede, 2001).

٢) المسافة من السلطة (أو مسافة السلطة) Power Distance: الهرمية في السلطة هي محور هذا العامل. فبعض الثقافات تؤكد على وجود مسافةٍ في كل سلطةٍ أو علاقةٍ هرميةٍ بين طرفين أحدهما أعلى والآخر -بالطبع- أقل سلطة. وهذا يعني الخضوع للسلطة الأعلى، والاعتماد عليها، والمركزية، والتفرد في اتخاذ القرار من الأعلى سلطة. وفي ثقافاتٍ أخرى أقل درجة في هذا العامل نجد أنه مع وجود علاقات هرمية كأي مجتمع في أي مجال (أسري واجتماعي واقتصادي ومهني)؛ إلا أن العلاقة الهرمية تُقلَّص إلى أدنى درجة، في مظاهر من التعاون المتبادل والاستشارة وعدم المركزية، وعدم التأكيد على الفروق في السلطات.

وباختصار، يمكن رؤية هذا العامل في ارتفاعه وانخفاضه في أي ثقافة من خلال تعامل الأقل سلطةً بمن هو أعلى سلطةً منه. وعلى سبيل المثال؛ فإن الثقافات التي تؤكد على المسافات في السلطة- أو ذات الدرجة المرتفعة على هذا العامل- توجدُ علاقةً اعتماديةً بين الطفل والوالدين تتسم بهرميةٍ وخضوع واضحين من قبل الطفل (ولاحقاً: المراهق والراشد). ويُرصَد نفس النمط من العلاقة في مؤسسة أخرى من مؤسسات المجتمع وهي "المدرسة". وفي الواقع فإنها استكمال لصورة البيت، إذ نجد "المعلم" بدلاً من الأب، والطفل هو الطالب في هذه العلاقة. ولو استعرضنا مؤسسات المجتمع والعلاقات الإنسانية الأخرى (الطبيب والمريض، الموظف والمواطن، وغيرهم) لاكتشفنا القواعد نفسها في العلاقة الهرمية مع تغير الأدوار الاجتماعية. وفي حالة المجتمع الأقل درجةً على عامل "مسافة السلطة" نجد خلاف ذلك في جميع مؤسسات المجتمع تبعاً للدرجة على بُعدِ "مسافة السلطة".

والجدير بالذكر ارتباط هذا العامل (مسافة السلطة) ارتباطاً قوياً بعامل الجمعية/الفردية؛ إلا أن الحجة في فصلهما أنه عندما يُثبَّت متغير الدخل القومي يتلاشى الارتباط بينهما. وعموماً سيتَناول هذا العامل من خلال عامل الجمعية كأحد خصائصه.

٣) تجنب الغموض (أو غير المؤكد) Uncertainty Avoidance: وتتباين الثقافات وفق هذا العامل في تحملها للمواقف الغامضة أو غير الواضحة أو المؤكدة. ويتضح ذلك في الخوف أو القلق من المختلف والجديد والغامض، والركون للمعلوم. وهو ما يلاحَظ من نفور بعض

المجتمعات وارتيابها من أي جديد واعتباره تهديدا أو "خطرا"، كما قد يُرصَد في المجتمع المحلي. والعكس في القطب الآخر –حين ينخفض تجنب الغموض– إذ نجد تقبل الجديد واعتباره "تحديا" أو "مغامرة" وليس مهدداً. ويتضح هذا الوصف المختصر في كل جوانب مؤسسات المجتمع بحسب موقعها على هذا البعد. ففي التربية نجد الصرامة والدقة والمعايير القوية والضغوط ومشاعر الذنب باعتبارها نتيجة –فيما يبدو– لتلك الصرامة حين نقترب من قطب تجنب الغموض، والعكس حين نبتعد إلى القطب الآخر. كذلك في المدرسة أو النظام التعليمي –حيث ثقافة تجنب الغموض بشكل مرتفع– نجد الحقائق التي تقدم "مطلقة" بينما هي نسبية في الثقافة المقابلة؛ وميل الطلاب للتعليم الموجه مع تعليماتٍ واضحةٍ تُتَّبَعُ بدقة؛ وتوقُّع الطالب من الأستاذ أن يجيب عن أي استفسار لا أن يَرُدَّ بعدم المعرفة؛ كما أن الطالب يدفعه خوفه من الفشل وليس توقع النجاح، مع ميلٍ إلى عزو أي نجاح إلى الحظ أو الظروف وليس القدرات.

هذه بعض المظاهر العامة في التربية الأسرية والمدرسية فقط، مع التأكيد على انتشار هذا العامل في جوانب المجتمع المختلفة مثل الجوانب السياسية والدينية، إذ نجد –باختصار– أنه حينما يرتفع تجنب الغموض؛ فإن المظهر السائد هو عدم قبول الآخر: التعصب.

وختاما، يجب النظر إلى أن هذا عامل ثقافي تتباين الثقافات وفقاً له؛ لكن يوجد مفهوم يماثله تقريبا وهو "عدم تحمل الغموض: "Intolerance of Ambiguity لكن على مستوى الأفراد (Budner, 1962). وهذا يعني أنه على الرغم من تباين الثقافات وفق ذلك العامل؛ فإن الأفراد في نفس الثقافة يتباينون وفقاً له أيضاً. ويتضح التأثير الثقافي حين نقارن الثقافات بعضها ببعض؛ أما التأثير الفردي فيظهر حين نقارن الأفراد بعضَهم ببعض في نفس الثقافة.

٤) الذكورة والأنوثة Masculinity and Femininity: برز هذا المسمى نتيجةً لوجود فروق متسقة بين الذكور والإناث عبر الثقافات، لكنه أوسع مما قد يشير إليه المسمى. ومن الأهمية توضيح أن هذا العامل لا يحمل أيَّ قيمٍ تفضيلية كأفضلية الذكوري على الأنثوي أو العكس، بل هو تصنيف ثقافي فقط. إذن فالذكورة ثقافياً تشير إلى المجتمع الذي يميل إلى التوكيدية والإنجاز والتنافسية بشكل عام؛ وهي ما

يمكن تصنيفها بـ "القيم الرجولية". وفي الجانب الآخر، تشير الأنثوية ثقافياً إلى المجتمع الذي يُظهر قيماً -تصنف على أنها قيم أنثوية- مثل التواضع والرعاية Caring والوداعة. وهذا يعني أنه في مجتمعٍ يميل إلى الذكورة أكثر؛ فإن الإناث يملن إلى قيمِ الذكورة، لكن ليس كالذكور في نفس المجتمع. وبالمثل، فإن الذكور في المجتمع الذي يميل إلى قيم الأنوثة ينحون نحو التواضع والرعاية والدعة. وباختصار، فإنه يمكن القول إن المجتمعات تتباين ثقافياً وفق قيم الذكورة/الأنوثة. وهذا بدوره يتضح في جوانب المجتمع من الأسرة إلى المدرسة إلى العمل وغيرها كما في العوامل الثقافية سالفة الذكر.

على سبيل المثال، في الأسرة والمدرسة والعمل نجد التميز والمديح للمنافس والمنجز والقوي في المجتمع الذكوري؛ بينما هي الرعاية والتقبل والوداعة في المجتمع الأنثوي. لذا نجد في المجتمع ذي التوجه الذكوري فروقاً واضحة في التنشئة الأسرية للذكور والإناث؛ ومنها -على سبيل المثال فقط- أنه يسمح للبنت أن تبكي لكن لا يُقبَل ذلك من الولد، ويُقبَل منه العراك أو يجب أن يكون كذلك لكن لا يُقبَل من البنت. وفي حالة المجتمع ذي التوجه الأنثوي نجد عكس ذلك إذ لا توجد فروق في طبيعة التنشئة للذكور والإناث. ففي المدرسة يمكن رصد التنافس والإنجاز باعتبارها قيماً يعليها المجتمع الذكوري والتواضع والدعة في المجتمع الآخر. ومن ذلك أن الإخفاق في الأول كارثة؛ ويمكن أن تختلف المواد لدى الجنسين، بينما لا يكون كذلك في المجتمع الآخر: فالإخفاق لا يُتناوَل بنفس الدرجة، والمواد المدروسة واحدةٌ بين الجنسين (see Hofstede, 2001).

هذا وصف مختصر جدا لأهم معالم تلك الأبعاد الثقافية التي تحاول تقديم تفسيرٍ للتباين الثقافي بين المجتمعات. لكن يظل بُعد "الجمعية/الفردية" هو الأكثر تناولاً في الدراسات اللاحقة، وهو ما سنتناوله بالتفصيل؛ لاسيما أنه -كما سلف- يرتبط بقوةٍ ببعد "مسافة السلطة". لكن في ختام استعراض تلك الأبعاد يجب ذكر أن الثقافة العربية -حسب البلدان التي درسها هوفستد وهي: مصر، والعراق والكويت ولبنان وليبيا والإمارات العربية والسعودية- تتصف بالتوجه نحو كونها ذات درجةٍ عاليةٍ على عامل مسافة السلطة، والجمعية، وتجنب الغموض، مع ميلٍ نحو القيم

الذكورية. ويمكن أن يوجه النقد لهذا التقييم في جانبين:

١) ضمّه لعدد من الدول العربية في مجموعة واحدة على ما بينها من اختلاف واضح أيا كان مداه. ومن ذلك التباين في عامل الجمعية/الفردية بين مصر والدول الخليجية (Darwish & Huber, 2003): فالمجتمعات الخليجية أعلى جمعيةً من المجتمع المصري مع ارتفاع الجمعية عليه مقارنةً بالدول الغربية.

٢) قِدَم هذا الدراسة إذ إنها تمت منذ عدة عقود. وقد مرت بالمجتمعات العربية خلال تلك العقود تغيرات كبيرة في كافة المجالات.

بالرغم من ذلك، فإن الراصد للمجتمعات العربية بشكل عام (see Gregg, 2005)، والإسلامية (Dwairy, 2006)، والمجتمع المحلي (السعودي) موضوع التناول (الرويتع، ٢٠٠٨؛ Al-Zahrani & Kaplowitz, 1993)؛ سيرى أن التقييم مازال يحظى بنسبة مصداقية عالية، وهو ما تدعمه تلك الدراسات اللاحقة على قلة عددها.

وإجمالاً، فإن من أهم تلك العوامل الثقافية عامل "الجمعية/الفردية" الذي سيُتَناوَل بالتفصيل، وعلاقته بالعملية التعليمية. آخذين بعين الاعتبار ما ذُكِر آنفا من ارتباط هذا العامل بعامل "مسافة السلطة" ارتباطاً قوياً في اتجاه الجمعية؛ إذ تكون مسافة السلطة واضحة في المجتمع الجمعي.

الجمعية/الفردية

من بين العوامل الثقافية برز عامل الجمعية Collectivism كأحد أهم العوامل أو الأبعاد الثقافية، واتضح ذلك في كمية الدراسات التي تناولته مقارنةً بالأبعاد الأخرى. ومن الجدير بالذكر أن هوفستد حين تناول عامل الجمعية وأدرجه كأحد العوامل الثقافية وأهمها لم يكن يقدم شيئاً جديداً تماماً؛ وذلك لأن "الجمعية/الفردية" من الظواهر الثقافية التي رُصِدَت في ميادين عديدة سبقت علم النفس عبر الثقافي Cross-Cultural Psychology مثل السياسة وعلم الاجتماع وقبلها بالطبع مصدرها: الفلسفة (e.g., Kagitcibasi, 1997; Oyserman, Coon, & Kemmelmeier, 2002; Triandis Bontempo, Villareal, Asia, and Lucca, 1988 ؛ وما "العصبية" التي تحدث عنها ابن خلدون (ابن خلدون، --/٢٠٠٤) وعزا لها الترابط وقيام الدولة إلا "الجمعية"، إذ يذكر أنها تضعف بالمخالطة

والتحول من مجتمع البداوة إلى مجتمع الحضر (المدينة).

ولإيضاح أهمية عامل الجمعية/الفردية وتأثيرها يكفي ما يورده بعض الباحثين الغربيين من أن الخصيصة المميزة للمجتمع الغربي وسبب تقدمه منذ وقت طويل هو اتجاه ثقافة المجتمع الغربي نحو الفردية. ومن هؤلاء فيلسوف العلم كارل بوبر (Popper, 2003)؛ وصاحب مقولة صدام الحضارات صمويل هنتنغتون Huntington (انظر: هنتنغتون، ١٩٩٦/ ١٩٩٩)؛ والمؤرخ الأمريكي رايلي (١٩٨٠/١٩٨٥).

ولعل التساؤل هو: لماذا هذه الأهمية لهذا العامل بالذات؟ ولإيضاح ذلك ينبغي شرحه قدر المستطاع، مع تبيين علاقاته عبر مؤسسات المجتمع أو كيف يؤثر -إن صح الاستنتاج- في كل ثقافة حسب جمعيتها أو فرديها.

يبدو واضحاً -حين تناول المفهوم وشرحه- علة التسمية (الجمعية/الفردية) إذ إن المجتمع ذا الثقافة الجمعية يركز على الجماعة التي يذوب فيها الفرد، ويتضح ذلك في أهدافه ومشاعره التي يتنازل عنها لصالح الجماعة التي ينتمي لها Ingroup، وهي غالباً الجماعات ذات صلة القرابة والتقليدية: الأسرة والقبيلة. بصورة أخرى؛ نجد أن وزن الجماعة المُنتمَى إليها بالنسبة للفرد في الثقافة الجمعية كبير وحاسم لدرجة "يبهت" الفرد فيها لصالح أهداف وتطلعات ورغبات الجماعة. وكل ذلك ليحافظ ذلك الفرد على علاقاته وتناغمه مع الجماعة، لأن ثمن مخالفة المجتمع هو "النبذ الاجتماعي" أو "المقاطعة الاجتماعية" Social Sanction. لذا فإن محددات سلوك الفرد الاجتماعي -بشكل عام- هي المعايير الاجتماعية، وليس اتجاهات الفرد نفسه. ولذا لا نستطيع فهم سلوك الفرد وطريقة تفكيره ومشاعره ما لم يؤخذ بعين الاعتبار أنه ينتمي إلى جماعة. وفي المجتمع ذي الثقافة الفردية نجد العكس تماما؛ فالفرد لا يتنازل عن أهدافه الخاصة إذا تعارضت مع أهداف الجماعة التي ينتمي إليها والتي غالبا لا تكون تقليدية كما هو الحال في المجتمع الجمعي. وفي حالة التعارض أو التصادم يُغَلِّب أهدافَه تاركا الجماعة، إذ إن المحدد لسلوكه -بشكل واضح- هو اتجاهاته الشخصية. ومن هنا نرى أن الفرد يتمتع بخصوصيته أو مساحته الفردية، ومنها يتضح علة التسمية: الفردية. ويمكن التنبؤ بسلوك الفرد من خلال فرديته لا من خلال شبكة العلاقات التي ينتمي إليها.

وهذه الخصوصية الفردية قيمة إيجابية في المجتمع الفردي بينما هي سلبية في الجمعي، مما يجعلها توصف- في الأخير- بالأنانية أو عدم النضج، وتقابَل بالنبذ الاجتماعي.

(see Hofstede, 2001; Hofstede & Hofstede, 2005; Kagitcibasi, 1997; Suh, Diener, Oishi, & Triandis, 1998; Triandis, 1996).

ومن هذا يمكن القول إن الفرد في الثقافة التي تميل إلى الجمعية أشبه ما يكون بنقطة تتقاطع فيها أو تشترك فيها مستقيمات أو أشكال متعددة، بينما هو أقل من ذلك في المجتمع ذي الثقافة التي تنحو منحى الفردية. أو بصورة أخرى يمكن تخيل الفرد -بمثال عياني- في المجتمع الجمعي وكأنه موثق إلى عدد من الأفراد يجب أن يعمل حسابهم في أي حركة؛ بينما هو أكثر حرية -وقد تصل إلى كونه غير موثق بأحد أبداً- في حالة المجتمع الفردي. وكذلك يمكن اختصار الثقافة الجمعية بأنه مجتمع "نحن"، بينما -هو مجتمع "أنا" في الثقافة الفردية. ولعل من المفارقات والأدلة اللغوية أن هذا هو ما يتضح في أو ينعكس على اللغة والتواصل، إذ إن أفراد الثقافة الجمعية يتحدثون أكثر بالضمير "نحن"؛ بينما أفراد الثقافة الفردية بالضمير "أنا" (Triandis & Sue, 2002)، وينشأ الطفل على التفكير بتلك الطريقة من التواصل (Hofstede, 2001).

وكالعوامل الثقافية الأخرى؛ يمكن رصد تباين كبير بين المجتمعات وفق تباينها على امتداد عامل الجمعية/الفردية. من ذلك ما يورده هوفستد (2001) في مجالات عديدة نسوق بعضها كنماذج فقط مع تناول الجمعية والتعليم لاحقاً باستفاضةٍ أكثر. من ذلك ما يتضح في المجتمع الجمعي من وجود الأسرة الممتدة، وقوة الروابط الأسرية والعائلية (من ذلك الالتزام والمشاركة في الطقوس العائلية الولائم والزواج والعزاء وغيرها). والاهتمام بتاريخ الأسلاف والعائلة و/أو القبيلة، ورعاية الضعفاء والمسنين من العائلة، ومن ذلك عيش الأمهات مع الأطفال حين يكبرن، وانتشار الزواج المرتب من قِبَل الأسرة والذي تشارك فيه وتؤثر في مساره. وفي الأسرة تنتشر المجاراة والطاعة والانصياع لرغباتهاFilial Piety. ومقابل كل هذا الولاء يجد الفرد الحماية والرعاية. وبشكل عام؛ فإن حركة الأفراد تضبطها العلاقة الجماعية إلى درجة أن الأطفال يتعلمون ويفكرون بلغة "نحن" كما

سلف. هذه المظاهر الأسرية والعائلية للجمعية يقابلها النقيض في المجتمع ذي الثقافة الفردية.

وفي السلوك والشخصية -بشكل عام- يُرصد وبسهولة في الثقافية الجمعية: المجاراة Conformity وتجنب المواجهة، وغلبة أدوار ومعايير الجماعة على الاتجاهات الفردية، والميل للانطواء. أما الضبط وكف السلوك غير المرغوب ثقافياً، فيلعب الشعور بالعار Shame والخزي الدورَ الكبيرَ في كفّه أو ظهوره حين تُنتَهك المعايير، بينما هو (احترام الذات والشعور بالذنب "غير الديني") في الفردية. وثمة دور كبيرٌ وفاعل للجماعة في مفهوم الذات Self-Concept فما يَمَسُّ الأسرة أو القبيلة يَمَسُّ الفرد، وما تحصل عليه من شرف فإن الفرد يستشعره؛ وهو ما لا يحصل في الثقافة الفردية؛ إذ إن مفهوم الذات يُشكل غالباً بصورة فردية، ولا يصل إلى درجة أن يستشعر الفرد الشرف أو الخزي من شيء عمله أحد الأقارب، لاسيما أن الروابط ضعيفة أصلاً.

ولو تتبعنا انعكاسات الجمعية/الفردية مع هوفستد لوجدناه يورد مجالات أخرى كبقية العوامل الثقافية مثل: بيئة العمل وعلاقته الشخصية؛ والسلوك الاستهلاكي؛ والصحة، والسياسة، والمعتقدات الدينية أو غيرها. ومن ذلك في الثقافة الجمعية -على سبيل المثال فقط- اعتماد الفرد على شبكة العلاقات الاجتماعية (الأسرة والأصدقاء) في الوصول إلى المعلومة واتخاذ القرار، وتفضيل الأقارب في التوظيف. والتزام الفرد لجهة العمل ضعيف في الجمعية مقارنةً بالفردية التي يتضح فيها مثل ذلك الالتزام والولاء. كذلك تتضح الجمعية في العمل الجماعي، والقرارات الجماعية، وتداخل العلاقات الشخصية مع -وربما طغيانها على- العلاقات الرسمية المهنية. وبشكل عام نجد القيم الجماعية -سواء أكانت عملا أو مسؤولية- والتناغم الجماعي سائدين في كل مؤسسات المجتمع الجمعي؛ بينما نرى القيمَ الفردية خصوصيةً وعملاً وتنافساً وتحملاً للمسئولية هي الطابع الغالب في المجتمع الفردي.

وحتى مجال الصحة والإعاقة يصلها التباين وفق هذا العامل الثقافي، فالإعاقة مصدر تشاؤم وحزن للمعاق، وعدم تقبلٍ من الأسرة في الجمعية؛ بينما هي مصدر تحدٍ وتُعالَج بتفاؤل في الفردية (وهو ما يطرح عددا من التساؤلات حول بعض السياسات التعليمية المستوردة في مجال التربية الخاصة -أو ذوي الاحتياجات

الخاصة- لاسيما عملية "الدمج"). لكن في حالة الاضطراب النفسي نجد الدعم الاجتماعي في الجمعية بينما هي العزلة في الثقافة الأخرى. وأخيراً -فيما يخص قيمة العلم والتكنولوجيا- ثمة توجهٌ نحو اعتبارها ضربا من ضروب السحر في الجمعية؛ بينما يُتعَامَل معها -في الفردية- كحقائق. والفرق الأخير قد يكون مرتبطا بتقدم المجتمع وتحديثه وارتباط ذلك بالدخل القومي، ولكن العوامل تتداخل فيما بينها كما سيُتنَاوَل ذلك لاحقاً أكثر من كونه مرتبطا بالجمعية أو الفردية بشكل مباشر.

هذه نماذج من الفروق بين الثقافتين وفق ما قدمه هوفستد في دراسته الرائدة. وما تلا ذلك من دراسات امبريقية (وقائعية) دعمَت بعضَ تلك الفروق. من ذلك -مثلا- ما نجد من استعراض أحد الباحثين للفروق بينهما في عدد من المجالات مثل: الجوانب المعرفية (العيانية أو السياقية في وصف الذات لدى الجمعية مقابل التركيز على وصف أو تقرير السمات الذاتية بغض النظر عن الموقف)؛ الإدراك والمعرفة الاجتماعية (التباين في سمات الشخصية مثل الوداعة وتقبل السلطة لدى الجمعية مقابل التنافسية والحرية)؛ والعزو (في الجمعية يميل أكثر إلى الموقفية؛ بينما هو أكثر ميلاً إلى الشخص في الثقافة الفردية)؛ والتفاعل الاجتماعي (تفاعل اجتماعي أكثر وأطول في حالة الجمعية)؛ وتصور الذات والآخر (تحيز خدمة الذات Self- Serving Bias أقل في الجمعية مقارنة بالفردية)؛ والدافعية للإنجاز (دافعية للإنجاز ذات وجهة اجتماعية لدى الجمعية) (see Kagitcibasi, 1997).

ويدعم باحثون آخرون استنتاجات هوفستد مثل اختلاف العزو بين الثقافتين (شخصي مقابل موقفي) (Oyserman et al., 2002؛ وآليات كف السلوك (الدين والسمعة في الجمعية مقابل لوم الذات في الفردية) (Triandis et al., 1988)؛ وفروق في المحددات السلوكية (معايير اجتماعية في الثقافة الجمعية مقابل اتجاهات في الفردية) (e.g., Triandis, 1989)؛ وغلبة المجاراة Conformity في الثقافة الجمعية مقارنة بالثقافة الفردية (Bond & Smith, 1996). وتتأثر أبعاد الشخصية بالثقافة؛ إذ يبدو عدم وضوح عامل "الانفتاح على الخبرة" في الثقافة الجمعية Triandis & Suh, 2002)؛ وتميل الثقافة الفردية إلى الانبساط مقارنةً بالثقافة الجمعَية (Hofstede & McCrae, 2004).

ولعل السؤال –بعد هذا الاستعراض الموجز للفروق بين الثقافتين– هو: ما مضامين هذه الفروق أو أهميتها التطبيقية؟ والإجابة تتجسد في أن المضامين كثيرة جداً. ولعل من أهمها خطأ التعامل منهجياً في البحوث مع ثقافة ما (الجمعية على سبيل المثال) من واقع مفاهيم أو مقاييس ثقافة فردية (للتفصيل انظر: الرويتع، ٢٠٠٢؛ ٢٠٠٨). على سبيل المثال: عند طرح فقرة –كأحد فقرات– أي مقياس مثل "هل تعتبر نفسك شخصا كريما" في ثقافة تميل للجمعية؛ فإن أفراد العينة قد يطرحون التساؤل التالي: في أي موقف؟ يجب تحديد الموقف في الفقرة. مثل هذا التساؤل قد لا يُطرَح في ثقافة فرديةٍ والسبب يعود إلى الفرق الذي ذُكِر آنفا عن العيانية أو الموقفية في وصف الذات لدى أفراد الثقافة الجمعية. وقد يكون ذلك من واقع عدم الوعي بالذات بشكل دقيق، إذ التوجه والمراعاة هي للخارج (الجانب الاجتماعي) بسبب أهمية الجماعة والتناغم معها. وما يصب في نفس المسار هو ما وُجِدَ من ميل الأفراد في الثقافة الجمعية حين الإجابة عن المقاييس إلى ما يطلق عليه "تحيز استجابة الميل للموافقة Response Bias Acquiescence" والذي يعني الموافقة على الفقرات حسب اتجاه رغبة الباحث دون أن تكون هي رغبة المفحوص الحقيقية (Smith, 2004)؛ وهو ما قد يلقي نوعا من الشك حول البيانات التي تجمع من الثقافة الجمعية لاسيما إذا ما توفر بعض المؤشرات– كما في البيئة المحلية– من الحساسية لذكر الاسم والمرغوبية الاجتماعية Social Desirability حين الإجابة عن المقاييس (الرويتع، ٢٠٠٨).

إذاً، فمن المضامين المهمة عدم استخدام بعض المقاييس –أيا كان مجالها– دون فحصٍ، إذ إنها مبنية على مفاهيم ثقافية معينة. من ذلك أن الفرد في الثقافة الجمعية يظهر أقل دافعية للإنجاز إذا ما استُخدِم مقياسٌ من ثقافة فردية لأن المنطلقات مختلفة، إذ يلعب التوجه الاجتماعي في الجمعية ما يلعبه التوجه الفردي في الفردية (Kagitcibasi, 1997). وفي المجتمع المحلي (السعودي) هنالك مؤشرات على بعض تلك الأخطاء أو التباينات (الرويتع، ٢٠٠٢؛ ٢٠٠٨).

ولا يقف هذا عند القضايا المنهجية والمفهوماتية، بل يتجاوزها إلى جوانب تطبيقية واضحة. من ذلك تباين فعالية أنواع العلاجات النفسية ومظاهر الاضطرابات، إذ وجد أن التباين يصل إلى

الجوانب السيكوباثولوجية (المرضية النفسية) (Matsumi, & Darguns, 1997) وفعاليات علاجها (Sue & Sue, 1996)، والتي تم تصورها أو تنظيرها في ثقافات في غالبها الساحقة فردية ويتم "استيرادها" من قبل ثقافات أخرى مختلفة (أقل فردية أو أكثر ميلا للجمعية) وتستخدم دون فحص أو نقد (الرويتع، ٢٠٠٤؛ ٢٠٠٨).

فيما يخص الواقع اليومي نجد أن الفرد يعتمد على شبكة العلاقات الاجتماعية التقليدية (الأسرة أو القبيلة) في أخذ المعلومات بشكل أكبر من وسائل الإعلام -كما ذكر سابقا- من واقع قوة العلاقات الاجتماعية في المجتمع الجمعي. وهذا قد يفسر -على الأقل في المجتمع المحلي ومن واقع الملاحظات- لجوء الأفراد إلى استشارة الأقارب حين اتخاذ قرار في مختلف المجالات سواء الطبية أو التعليمية أو التجارية أكثر من ما هو متوفر من معلومات لاسيما المعلومات أو الدعايات المكتوبة أو المرئية. وهذا يثير أسئلة عديدة حول فعالية "العلاقات الاجتماعية" الكبيرة في تلك المجالات ومنها المجال التجاري، والتي قد تفوق الدعايات المنظمة والمكلفة مادية، ومدى وعي المؤسسات والشركات التجارية بهذا الجانب في الثقافة الجمعية.

كذلك من الأمثلة الملموسة ما يقدمه مفهوم الجمعية من تفسير قوي للضغوط الاجتماعية من قبل الأسرة (أو القبيلة) وعدم خذلانها (من وجهة نظرة الفرد والأسرة)؛ ومن ثم انتشار المحسوبيات (أو الواسطات)، والحرص على سمعة الأسرة والقبيلة كحرص الفرد على سمعته الشخصية متجسدا بشعوره بالفخر في حالة أي انجاز، والعكس صحيح. كذلك حرص الفرد على صورته أمام الآخرين بشكل قد يصل إلى جانب اضطرابي. وقد يفسر – إن صحت المؤشرات- انتشار اضطراب الخوف الاجتماعي في المجتمع المحلي (الرويتع، ٢٠٠٨).

إن الغرض من ذكر عينة لبعض تلك المضامين هو محاولة تبيان مدى أهمية مراعاة الفروق الثقافية التي يركز عليها الباحث الغربي نفسه صاحب الثقافة المصدِّرة لا المُستقبلة (e.g., Triandis, 1996). وهذا يستدعي الحذر حين استخدام مفاهيم يتخللها مكونات ثقافية وهي لا مناص ستكون كذلك، إذ إننا في مجال العلوم الإنسانية. والأمر يكتسب أهمية بالغة إذ إن المجتمع المحلي يختلف عن المجتمعات الغربية -لاسيما الأمريكي- مُصدِّر أكثر إن لم يكن كل التنظير الحالي

في العلوم الإنسانية. فالمجتمع المحلي -من جملة بلدان عربية- يميل إلى الجمعية بشكل كبير (Hofstede, 2001)؛ وهو ما يتضح حين تناوله مباشرة (الرويتع، ٢٠٠٨؛ Al-Zahrani & Kaplowitz, 1993).

وقبل تناول "الجمعية/الفردية والتعليم"؛ يجب الأخذ بعين الاعتبار أن هذا المفهوم (الجمعية/ الفردية كعامل ثقافي) كغيره من المفاهيم لم يكن بعيداً عن النقد رغم الاتفاق العام على أهميته. ومن ذلك:

١) هذا المفهوم وتصوراته نتاج فكر غربي لذا يجب الحذر حين نتناوله كذلك (الرويتع، ٢٠٠٨). وهذا ما يؤكده هوفستد (2001) بشكل ما، إذ يورد أن العامل أو البعد الخامس (التوجه البعيد الأمد مقابل التوجه القصير Short-Term Orientation vs Long-Term Orientation توصل له في بيئة غير غربية، بخلاف العوامل الأربعة الباقية، ويعزو ذلك لبرمجته الثقافية.

٢) ربما توجد أنواع متباينة للجمعية وليس نوعاً واحداً. كذلك عدم الوقوع في الخلط بين "السبب" والنتيجة" حين الاستنتاج حول علاقة هذا العامل بغيره. ولعل أصدق مثال على ذلك علاقة الفردية بالرفاه أو ارتفاع الدخل القومي. لذا يرى بعض الباحثين أن الفردية ليست سوى التحديث (Modernization Kagitcibasi, 1997).

بالرغم من ذلك؛ يظل هذا العامل من أهم العوامل الثقافية التي قدَّمت الكثير في فهم التباين الثقافي، رغم أن التصنيف أو الوصف بالجمعية أو الفردية لا يعني التفضيل أو التفوق وإنما فهم التباين الثقافي: لكل درجة على هذا العامل مظاهرها أيا كانت سلبيتها أو ايجابيتها. مثال ذلك ما أشير له في الثقافة الفردية من ارتفاع نسب الطلاق، وإساءة معاملة الأطفال، والجريمة والانتحار، والشعور بالوحدة النفسية (Triandis et al., 1988).

الجمعية/الفردية والتعليم

يتبدى تلون التعليم (أو بيئة المدرسة) حسب الدرجة على امتداد هذا البعد في جوانب عديدة في غاية الأهمية بسبب تأثيرها على صميم العملية التعليمية. من ذلك أن المعلم يتعامل مع الصف كمجموعة وليس على مستوى فردي. كما أن التناغم بين الطلاب يُشجَّعُ أكثرَ من التنافس الفردي. كذلك يلاحظ أن الطلاب يلتزمون الصمت في الثقافة الجمعية إذا ما طُرِح عليهم سؤال من المعلم؛ ولا يجيب أحدهم إلا حين توجيه السؤال بشكل شخصي:

لطالب بعينه. وهذا قد يعني الافتقار للمبادرة، وهو ما لا يوجد في الفردية إذ نرى التنافس والمبادرة والمناقشة وتشجيع كل ذلك من قِبَل المعلم. كما يُلاحَظ في الجمعية -في مجال المدرسة والتعليم- أن العملية التعليمية محصورة في المدرسة فقط ولعمر محدد؛ أما الفردية فإنها عملية مستمرة متجاوزة: خارج المدرسة وبعد انتهاء التعليم الرسمي.

والطريف أن دوافع الحصول على "الشهادة التعليمية" -لاسيما العليا- متباينة بين الثقافتين. في الجمعية يُسعَى للشهادة بدافع التقدير الاجتماعي إذ يُقدر الشخص (وأسرته) من قبل الآخرين حين يحصل على الشهادة. وتكون (الشهادة) فرصة تخوله لتحسين الوضع الاجتماعي بالارتباط بطبقات اجتماعية أعلى (كما في الزواج). وهذا يعني أن القبول والتقدير الاجتماعي أهم من الرغبة الحقيقية للفرد ومن متعة التعلم نفسها (أو دوافع تحقيق الذات كما يورد ماسلو:Maslow, 1970). وهذا يمكن رصده فيما يبدو (مع الحاجة للتوثيق الامبريقي) في المجتمع المحلي من الحرص على الشهادات العليا للقبول والمكانة الاجتماعية، أو للمكانة الوظيفية التي تعود لتصب في التقدير الاجتماعي.

أما في الثقافة الفردية؛ فإن الدافع يجمع ما بين زيادة الدخل الاقتصادي، وتعزيز احترام الذات نتيجة الإنجاز (see Hofstede, 2001).

وبما أن المدرسة -كأحد مؤسسات المجتمع- امتداد ومكمل للمؤسسات الأخرى (مثل البيت)؛ فإن التأثير ثنائي الاتجاه. وهذا ما يعني أن نمط العلاقة في البيت بين الوالدين والولد -الذي هو صبغة المجتمع- يصل للمدرسة من خلال امتداد المعلم (والمدرسة) للوالدين (المنزل) في "مكانة" المعلم وكأنه أحد الوالدين سواء في الثقافة الفردية أو الجمعية. والعلاقة الهرمية التي يكون أحد الأطراف أعلى سلطة من الآخر تسم المجتمعات الجمعية والسلطوية (عامل مسافة السلطة). وسبب هذا أن التنشئة الأسرية في الثقافة الجمعية تدعم الاعتمادية والطاعة؛ بينما تدعم الاستقلالية والمبادرة وتحمل المسئولية والاستكشاف في الفردية. وهي في الثقافة الجمعية هرمية (أو عمودية) بينما هي أفقية (أو ندية) في الفردية (Traindis, 2001; Triandis et al., 1988; Traindis, McCusker, & Hui, 1990) وللعلاقة الهرمية- بالطبع - واجبات وحقوق. ففي الجمعية نجد الطاعة مقابل الرعاية بكل أنواعها؛ بينما هو

الاستقلال مقابل تحمل المسئولية في الفردية. وأحد مظاهر ذلك ما نشهده في الجمعية – على سبيل المثال- من الالتزام والمساعدة المادية للابن حتى في سن الرشد؛ بينما هو غير مقبول تماماً في الثقافة الفردية.

وفي المدرسة تنعكس هذه العلاقة في المسافة بين المعلم والطالب إذ نجد الطاعة والخضوع للمعلم المترجَم في عدم المناقشة أو النقد أو تخطئته؛ كما ينظر للمعلم على أنه هو الذي "يعرف" ولديه المعرفة ويُتوقَّع منه أن يجيب عن أي سؤال، ويعتمد عليه بشكل كبير. وهذا ما يجعل المعلم هو محور العملية التعليمية. أما في الثقافة الفردية (والأقل في مسافة السلطة)؛ فإن العلاقة تتسم بالمساواة بين المعلم والطالب، مترجمة في المداخلات الفعالة، والمناقشة، وإبداء الرأي، وإظهار عدم الاتفاق إن وُجِد، والنقد المباشر. لذا فإن الطالب هو محور العملية التعليمية مع عدم إضفاء صفاتٍ مبالَغ فيها على المعلم مثل أن ينتظر منه أن يكون صائباً دائماً ولديه معرفة شاملة (Hofstede, 2001). هذه الخصائص الجمعية في التعليم هي فيما يبدو أحد أهم أسباب "السلطوية في التربية العربية" كما صاغها بعض الباحثين العرب (انظر: السورطي، ٢٠٠٩). بل إن انعكاس الخصائص الجمعية على التعليم -والذي يجسد قوتها- ظهر ورُصِد بشكلٍ واضحٍ لدى الطلاب العرب في الجامعات الغربية (Meleis, 1982) من حيث هرمية العلاقة والاعتمادية بل ولوم الأستاذ حين الإخفاق واعتباره خطأه؛ والعكس حين النجاح إذ هو فضله. ويبدو أن أحد المشاكل التي يصادفها الطالب -لاسيما الدراسات العليا- حينما يكون من ثقافة جمعية ويواصل دراسته في ثقافة فردية عدم الوعي بتلك الفروق الثقافية مما قد يقوده إلى عزوها لعدم جدية النظام التعليمي أو اهتمام الأستاذ (أو المشرف). وهذه الإشكالية تقع أينما كان هنالك فروق ثقافية حتى ولو لم يغادر الفرد إلى ثقافة أخرى، وذلك عندما يُستورَد نظامٌ ما من ثقافة مختلفة. ويتضح في كل الجوانب حتى تصل إلى الجوانب العلاجية النفسية. فالعلاج النفسي الغربي الفردي يفترض الاستقلالية وتحمل المسئولية؛ وعندما يمارس في ثقافة جمعية (كالمجتمع المحلي) فقد يدرك العميل مثل هذه المعاملة على أنها "لامبالاة" وعدم أداء للعمل على وجهٍ جيد؛ إن لم تدرك على أنها رفض من قبل المعالج (انظر: الرويتع، ٢٠٠٤).

ما يُرَاد التركيز عليه في خصائص الثقافية الجمعية في التعليم هو:

١) علاقة هرمية واضحة بين المعلم والطالب، يكون لها تبعاتها من حيث الإصغاء وعدم المناقشة وعدم النقد، بل والمجاراة التي هي سمة الجمعية بشكل عام. بمعنى أكثر تحديداً؛ الافتقار إلى التقبل الذي يعتبر المكون الجوهري الذي يجب توفره في أي علاقة إنسانية لكي تقود إلى التغير والنضج Maslow, 1970; (Rogers, 1977).

٢) العلاقة أحادية الجانب من المعلم للطالب. والمعلم هو محور العملية التعليمية.

٣) الاعتمادية شبه الوالدية من قبل الطالب نحو المعلم، والتي قد تكون ثمناً للطاعة والانصياع إذ لا يتحمل الطالب المسؤولية؛ فالعملية التعليمية منوطة بالمعلم. هذا بالإضافة إلى بعض الخصائص التي يأتي في مقدمتها "تجنب الغموض".

كيف يمكن أن نرى هذه الجوانب في العملية التعليمية؟ بلغة مبسطة تظهر في عدم تقبل نقاش الطالب ونقده للمعلم، بل وخوفه منه أياً كان درجته. كذلك اعتماد الطالب على المعلم بشكل كبير في العملية التعليمية: واجب المعلم أن يشرح ويوضح كل شيء ويقدمه جاهزاً للطالب؛ وإذا لم يفعل فهو "مقصر" أو "غير كفء" أو "كسول". في هذه الأثناء دور الطالب سلبي استقبالي إذ لا يبحث عن المعلومة ولا يناقش أو ينقد.

وهنا نصل إلى مشكلة التعليم في الثقافة الجمعية: تجاوز الجمعية للجانب الاجتماعي إلى كونها جمعية "فكرية"، لأن الجمعية تشجع وتدعم التجانس والتناغم الجمعي لا التفرد. وهذه الجمعية تمارَس من وطأة "عدم التقبل" أو كما سلف "النبذ الاجتماعي Social Sanction". وكما تؤكد كثير من المدارس النفسية -لاسيما الإنسانية- فإن أي علاقة لا تتصف بالتقبل غير المشروط علاقة يسودها الزيف، ولبس الأقنعة، والتواصل غير الحقيقي السطحي، والمرغوبية الاجتماعية. والتقبل غير المشروط الذي يعني" تقبل الشخص لا تقبل سلوكه الخاطئ" أو التعامل غير السلطوي ضروري في أي علاقة إنسانية وفي أي مجال للحصول على تواصل حقيقي؛ وبالتالي على تغير حقيقي وفعالية وانفتاح ونضج (e.g., Rogers, 1977). والخصائص السلبية السالفة تجسد -كما يطرحها باولو فريري- مفهوم التربية أو

التعليم البنكي Banking Education الذي يتصف بأنه "مُترع" بالسلبية المفترضة للطالب إذ هو مستسلم، خانع، مستقبل، لا يعلم، ولا يشارك، تودع فيه المعلومات بسلبية من طرف المعلم وكأنه بنك ليعيدها وكأنها وديعة؛ والمتحكم في هذا النوع هو المعلم في جميع مناحي العملية التعليمية، إذ هو من يضبط ويوجه ويختار ويؤدب. من جانب آخر نجد التعلم الحواري Dialogue خلافَ ذلك تماما إذ يتصف دور الطالب بالإيجابية والمبادرة والمشاركة أو الفعالية والتفاعل الإنساني؛ وبالتالي التغير والنضج، والتفاعل. والعملية التربوية مشاركة "حوارية" بين الطالب والمعلم لا تسلطية إملائية من قبل المعلم كما في النوع الأول: البنكي. وباختصار النوع الثاني (الحواري) هو التعلم الحقيقي الذي يقود إلى التغيير والتدفق على المستوى الفردي والمجتمعي؛ بينما الآخر (البنكي) لا يفرز سوى أناس سلبيين غير فاعلين على كافة المستويات، لأنه تم التفاعل معهم منذ البداية على أنهم "أشياء" (see Freire, 1972).

ولعل ما يدعم الاستنتاج السابق هو الدراسة الاستطلاع التالية التي تتناول تصور واجبات كل من المعلم والطالب من وجهة نظر الطالب. والافتراض الرئيس هنا هو أن يتشكل مثل ذلك التصور للواجبات وفق الثقافة سواء أكانت جمعية أو فردية (Hofstede, 2001).

الدراسة الاستطلاعية

تمت هذه الدراسة على عينة من طلاب جامعة الملك سعود بلغ عددهم (١٦٥ طالباً). وتم سحب العينة من خلال مواد الإعداد العام أو المتطلبات الإجبارية للجامعة (مواد ١٠٣، ١٠٤ سلم). لذا فالعينة تحوي تخصصات متباينة في الجامعة. أما متغير العمر فقد كان المتوسط العمري (٢١,٣٢)، بانحراف معياري (١,٤٥).

فيما يخص أداة الدراسة فقد كانت عبارة عن سؤالين يتناولان واجبات الأستاذ تجاه الطالب؛ وواجبات الطالب تجاه الأستاذ. وتم صياغتهما كالتالي:

١) ما واجبات الأستاذ نحو الطالب في العملية التعليمية، من وجهة نظرك ؟

٢) وما واجبات الطالب نحو الأستاذ؟

وقد طُلِبَ من أفراد في تعليمات الأداة وشرحا شفويا كذلك العينة الإجابة وفق ما يعتقد شخصيا. أما الإجابة فكانت في ثمانية فراغات أسفل كل سؤال.

وباستعراض الإجابات بشكل كيفي، وُجدَ أنه بالإمكان تصنيف إجابات السؤال الأول وفق أربعة عوامل: الاحترام؛ والاعتمادية؛ وواجبات حقيقية؛ والسلبية أو بمعنى آخر"الترهل" إن صح الوصف؛ وإجابات عامة أو غريبة. أما السؤال الثاني، فيمكن أن تصنف إجاباته وفق ثلاثة عوامل: الاحترام، وواجبات حقيقية، وإجابات غريبة. ويوضح جدول رقم (١) تلك العوامل لكل سؤال، ونماذج من الإجابات في كل عامل. وقد أطلق على العامل الأول "الاحترام" لأنه يركز على العلاقة التي تتسم بالاحترام والتقدير، علما أن غالب الإجابات أوردت كلمة "الاحترام" حرفيا. أما العامل الثاني فقد كان "الاعتمادية". ودُعيَ بذلك لأن غالبية الإجابات اتسمت بالاعتماد على الأستاذ دون فعالية واضحة من جانب الطالب كما توضحها نماذج الإجابات. أما العامل الثالث فقد كان واجبات حقيقية. والعامل الرابع أطلق عليه "السلبية". وقد تم التوقف طويلا عند نماذج الإجابات في هذا العامل إذ لم يتضح التصنيف بشكل مباشر كما في العوامل الأخرى إذ ليست واجبات حقيقية، وليست اعتمادية، بل تتجاوز الاعتمادية إلى سلبية واضحة جدا. لذا تم دعوته بـــ "السلبية" أو "الترهل". وفي الواقع فإن تلك الإجابات تثير العديد من الأسئلة حول ورودها؛ وندع مناقشتها لحين استعراض تكراراتها أو الجانب الكمي. وأخيراً العامل الخامس؛ إذ كانت إجابات تتسم بالعمومية، أو لا تنتمي لبقية العوامل.

فيما يخصّ السؤال الثاني، فإن العامل الأول يشير إلى "الاحترام" كما في السؤال الأول مع اختلاف المصدر والغاية. والعامل الثاني كذلك واجبات حقيقية. وأخيرا، إجابات لا تنتمي إلى العاملين السابقين، ولا يمكن تصنيفها تحت المظلة التربوية.

أما جدول رقم (٢) فيوضح عدد الإجابات والتكرارات لكل عامل في السؤال الأول. وعدد الإجابات يشير إلى عدد ما أُورِد في العامل لدى كل الطلاب. على سبيل المثال عامل الاحترام في السؤال الأول لم يورد أبد وهي "صفر" (٨٠ طالبا). وأورد بصيغة واحدة (٦٩ مرة). وهذا يعني أن عدد الطلاب الذين أوردوا هذه الإجابة (٦٩ طالبا). بالمثل في حالة مرتين إذ أوردت لدى (١٥ طالبا) بصياغتين مختلفتين مثل: الاحترام مرة والتقدير مرة أخرى. وهكذا بالنسبة لبقية العوامل في السؤالين.

جدول رقم (١)

نتائج الاستطلاع الكيفية: العوامل ونماذج من الإجابات

السؤال	العامل	نماذج من الإجابات
السؤال الأول	الاحترام	الاحترام- التقدير- عدم إحراجه (الأستاذ)
	الاعتمادية	الشرح المفيد- تبسيط المنهج- التركيز على المهم في الاختبارات- حذف الحشو- تحديد المهم.
	واجبات حقيقية	المساواة بين الطلاب- توزيع مفردات المادة- استخدام وسائل تعليمية- طلب بحوث- توجيه الطلاب.
	السلبية "الترهل"	وضع ملخصات- عدم التدقيق في الغياب-عدم الشدة- وضع مرجع واحد فقط- وضع اختبارات سهلة- رفع مستوى الحرمان في الغياب.
	إجابات عامة أو غريبة	عدم تعقيد الطالب- الاهتمام بظروف الطلاب
السؤال الثاني	الاحترام	الاحترام- التعامل الحسن
	واجبات حقيقية	عدم الغياب-أداء الواجبات- الإنصات- متابعة الشرح
	إجابات غريبة	عدم النوم -إغلاق الجوال أثناء المحاضرات

جدول رقم (٢)

عدد الإجابات في كل عامل والنسبة المئوية الخاصة بواجبات الأستاذ

العامل	عدد الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
الاحترام	صفر	٨٠	٥.٤٨
	١	٦٩	٤١,٨
	٢	١٥	٩,١
	٣	١	٠,٦
العامل	عدد الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
الاعتمادية	صفر	٧٩	٤٧,٩
	١	٦٢	٣٧,٦
	٢	١٨	١٠,٩
	٣	٤	٢,٤
	٤	١	٠,٦
	٥	١	٠,٦
العامل	عدد الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
واجبات حقيقية	صفر	١٣	٧,٩
	١	٣٣	٢٠
	٢	٣٠	١٨,٢
	٣	٣٣	٢٠
	٤	٢٠	١٢,١
	٥	١٦	٩,٧
	٦	١٢	٧,٣
	٧	٥	٣
	٨	٣	١,٨
العامل	عدد الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
السلبية أو "الترهل"	صفر	٨٢	٤٩,٧
	١	٥٣	٣٢,١
	٢	١٨	١٠,٩
	٣	٧	٤,٢
	٤	٣	١,٨
	٥	٢	١,٢
العامل	عدد الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
إجابات عامة أو غريبة	صفر	١٣١	٧٩,٤
	١	٢٧	١٦,٤
	٢	٦	٣,٦
	٣	١	٠,٦

ويوضح جدول رقم (٣) عدد الإجابات وقد رُصِدَت بنفس الطريقة التي اتبعت في والتكرارات لكل عامل في السؤال الثاني. السؤال الأول.

جدول رقم (٣)

عدد الإجابات في كل عامل والنسبة المئوية الخاصة بواجبات الطالب

العامل	عدد الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
الاحترام	صفر	٣٦	٢١,٨
	١	١٠٣	٦٢,٤
	٢	٢٣	١٣,٩
	٣	٢	١,٢
	٤	١	٠,٦
العامل	عدد الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
واجبات حقيقية	صفر	٤	٢,٤
	١	١٨	١٠,٩
	٢	٤١	٢٤,٨
	٣	٣٤	٢٠,٦
	٤	٣٢	١٩,٤
	٥	١٧	١٠,٣
	٦	١١	٦,٧
	٧	٦	٣,٦
	٨	٢	١,٢
العامل	عدد الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
إجابات عامة أو غريبة	صفر	١٤٢	٨٦,١
	١	٢١	١٢,٧
	٢	٢	١,٢

من خلال الجداول السالفة يمكن استخلاص النتائج التالية:

١) التركيز من قبل الطلاب على "الاحترام" من طرفي العملية التعليمية: الأستاذ والطالب. ويتضح هذا التركيز بشكل كبير في واجبات الطالب نحو الأستاذ؛ إذ تصل نسبة من يورده مرةً واحدةً فقط إلى ٦٢,٤. وإذا أُخِذَ بعين الاعتبار مجموع من يورده -بغض النظر عن العدد- نجد النسبة ٧٨,٢، وهي نسبة مرتفعة تشير لأهمية هذا الجانب إذ لا تجاريه النسبة المقابلة: من الأستاذ للطالب. ما قد تعنيه هذه النسبة هو تأكيد على طبيعة العلاقة الهرمية والانصياع للأستاذ. هذه الخصائص تذكرنا بانعكاس الجمعية على المدرسة وعلى العلاقة بين الأستاذ والطالب التي قد تكون امتداداً لعلاقة الابن بالأب. ولعل مما يؤكد ذلك -بطرافة- هو أن نسبة ٠,٨ من الطلاب الذين ذكروا "الاحترام" كأحد أهم الواجبات أوردوا "حرفيا" أن على الطالب أن يحترم ويعامل الأستاذ وكأنه "أب"؛ ونسبة ٠,٦ كانت من أورد أن على الأستاذ أن يعامل الطالب وكأنه "ابنه". الجدير بالذكر أن "الاحترام" ورد في أغلب الإجابات كأول واجب؛ كما أن بعض الإجابات رغم ندرتها- أشارت إلى أن على الطالب أن لا يناقش الأستاذ ولا يجادل أبداً. وإذا أضفنا النسبة الثانية في واجبات الأستاذ نحو الطالب (الاعتمادية)؛ فإن هذا يدعم القول بعلاقة تتسق وما ذُكِرَ عن الجمعية وانعكاساتها على المدرسة. ففي هذا الجانب نجد أن دور الطالب "سلبي" إذ ينتظر من الأستاذ أن يشرح له و"يفهمه"، وأنها في صميم واجبات الأستاذ التي يحاسَب عليها. كما أن تلك الاعتمادية قد تنبع من تصور مفاده أن الأستاذ هو الذي يعلم كل شيء وهو الذي يملك الأجوبة. وهذا كله من خصائص الأستاذ في الثقافة الجمعية، وليس دور المشاركة والتفاعل بين طرفي العملية التعليمية كما في الثقافة الفردية.

والخلاصة أن هذا التأكيد بشكل كبير على الاعتمادية والاحترام – مع وجوب الأخير- مؤشر فيما يبدو على علاقة تتسم بالطاعة والانصياع والاعتمادية وهو ما يميز العلاقة التعليمية في المجتمع الجمعي. ويبدو أن هذه خصيصة في المجتمعات العربية الجمعية التي تركز على "السلطة" أو "السلطوية" في جميع مجالات التربية والتعليم (السورطي، ٢٠٠٩).

٢) النتيجة الثانية البارزة وغير المتوقعة هي ظهور إجابات لا يمكن تصنيفها إلا أن

تكون "سلبية وترهلاً". وهي نتيجة تثير كثيراً من الأسئلة من قبيل: هل هي نتاج تغيرات اجتماعية مثل "الرفاه" الذي صاحب متغير النفط في المجتمع السعودي (انظر الرويتع، ٢٠٠٨)؛ أم نتجت عن انخفاض معايير التعليم بسبب متغيرات عديدة مثل دخول القطاع الخاص في التعليم وهي فرضية فقط؟ ربما كل تلك الأسباب مع متغيرات أخرى. ولعل من المفارقات أن نجد العلاقة بين الأستاذ والطالب المتسمة بالهرمية والسلطوية، وعلاقة أخرى نتاج تلك العوامل (لاسيما النفط) تتسم بالترهل والسلبية وربما عدم الانضباط. إجمالا، هذه الاستنتاجات بحاجة لمزيد من الفحص وقبل ذلك التأكد من النتائج على عينات كبيرة وبضبط أدق.

الملاحظات الأخرى على الاستطلاع: ورود واجبات حقيقية، وبعض الإجابات الغريبة. وفيما يخص الواجبات الحقيقية فهي نتيجة متوقعه لاسيما من طلبة جامعيين، وتشير في مجملها لوعي الطالب بواجباته وواجبات الأستاذ. أما الإجابات الغريبة فهي قد تعكس عدم جدية أو أي عامل آخر رفع تباين الخطأ مع ملاحظة أن النسبة منخفضة لهذا النوع الأخير في واجبات الأستاذ والطالب نحو بعضهما.

الخلاصة في هذا الاستطلاع هو أن الإجابات تدعم التصور الذي يشار إليه في العلاقة بين طرفي العملية التعليمية في الثقافة الجمعية آخذين بعين الاعتبار صغر حجم العينة موضوع الاستطلاع وعمومية مفردتي "الاستبيان" مما يستدعي الاستقصاء الأشمل والأكثر موضوعية.

الثقافة والعملية التعليمية:

بعد هذا الاستعراض لخصائص الثقافة وعواملها وصور تباينات الثقافات وفق تلك العوامل لاسيما الجمعية/الفردية، وبالتركيز على "التعليم"؛ ماذا يمكن أن يقال عن العلاقة بين الثقافة والعملية التعليمية؟ تكمن الإجابة في ثلاث نقاط هي:

١) عند تعديل أو تطوير التعليم باستعارة تجارب ثقافات أخرى يجب عدم اقتطاع تجارب أو نماذج الآخرين من سياقاتها مثل: الاجتماعية والاقتصادية والنفسية وقيم المجتمع وفلسفته. ومن السياقات المهمة الفروق الثقافية التي تمثلها عواملها أو أبعادها لاسيما: الجمعية/ الفردية؛ مسافة السلطة؛ تجنب الغموض.

٢) عند الاستعانة بتجارب الآخرين يجب عدم التركيز فقط على الجوانب المادية من الثقافة.

٣) مشكلة أي تنمية في أي مجتمع مشكلة "ثقافية" في المقام الأول. لذا فمشكلة وحل تطوير التعليم في ثقافة المجتمع.

ويبدو أن النقاط السالفة بحاجة إلى مزيد من التفصيل.

أولاً) السياق والعوامل الثقافية

ثقافة كل مجتمع هي ذاكرته وشخصيته التي تشكلت من خلال عوامل عديدة من أهمها: تاريخ المجتمع بكل ما فيه (كالحروب والكوارث وغيرها)؛ والعوامل البيئية؛ والاقتصاد؛ والحضرية. هذا بتفاعله مع قيم المجتمع (التي هي متفاعلة تفاعلاً ثنائياً معه) يتجلى في ثقافة المجتمع بجانبيها المادي وغير المادي الذي نشهده في الحياة اليومية (e.g., Hofstede, 2001). لذا فإن أي منتجات ثقافية (مادية: مثل الأجهزة أو الأبنية أو الملابس؛ أو غير مادية: القيم والعادات والتقاليد والاتجاهات) لا يمكن عزلها عن سياقها المتمثل في مجموعة كبيرة من العوامل متوزعة في الزمان (التاريخ)، والمكان (الجغرافيا)، والحوادث التي حصلت للمجتمع وتراكم كل ذلك. كل ذلك يمكن أن يلخص في أن كل ثقافة لها تصور خاص عن"الإنسان" وطبيعته؛ وتصور عن العالم. وبالتالي لا يمكن عزل التربية عن هذين التصورين مهما كان عندما نستعين بتجارب الآخرين في أي مجال لاسيما التربوية.

ويطرح سوروكين Sorokin تصوراً أكثر شمولية، إذ يرى أن لكل ثقافة عقلية شاملة محددة Mentality هي عبارة عن فكرة شاملة في قمة الهرم، وما تحتها لا يعدو أن يكون ترجمة لها. والمراقب العادي لأي ثقافة قد يعتقد أن مكوناتها تجمع اعتباطي نتاج صدفة، أو أن بعضها فحسب مرتبط؛ إلا أن ذلك غير صائب إذ إن كل جزيئات الثقافة مرتبط بالفكرة أو العقلية الشاملة للمجتمع. ويرى سوروكين أن الثقافات تنقسم حسب "عقليتها" وبتصوراتها إلى ثلاثة أقسام: قسمان رئيسان وقسم ثالث مختلط.

القسم الأول هو الثقافة الحسية Sensate. والنوع الآخر هو الثقافة التصورية (أو التخيلية) Ideational. وأخيرا قسم مختلط Mixed. وباختصار؛ فإن من أهم منطلقات الحسية أنها لا تؤمن سوى بالحسي، ولا تؤمن بأي قوة ماورائية. أما في التصورية فإن "الحقيقة" ليست حسية أو مادية بل متجاوزة ماورائية تنتمي إلى "المطلق" (الإله) أيا كان تصوره بحسب الدين. النوع الأخير (المختلط عدا نوع متوازن يطلق

عليه الثقافة المثالية Idealistic)؛ فإن الأنواع الأخرى تجمع غير متجانس من النوعين الرئيسين: الحسي والتصورية (Sorokin, 1970). النوع الأخير يمثل الثقافات التي في أجزاء منها تصورية وفي أخرى حسية بشكل متنافر غير متناغم.

الطرح السالف (سوروكين) قد يلقي الضوء على أهمية مراعاة الجوانب الثقافية -لاسيما القيم- حين الاستعانة بتجارب الآخرين. على سبيل المثال قد لا تستورد ملابس غير محتشمة في ثقافة تصورية (دينية) -مثل الثقافة المحلية- لأنها لا تناسب القيم الثقافية للمجتمع، ولأن تلك الملابس نتاج ثقافة حسية مادية (غربية على سبيل المثال) التي قد لا تطلق عليها صفة "غير محتشمة" وتعتبرها حرية شخصية. والأمثلة على ذلك متعددة سواء في الجوانب المادية من الثقافة أو غير المادية. كل منتج -لاسيما غير المادي- هو نتاج لفلسفة مجتمع تراكمت عبر عوامل زمانية ومكانية وأحداث وفكر. على سبيل المثال، التسويق المحموم والاستهلاكية المستعرة -والتي تغذيها ماكينة ضخمة من الدعاية مسلحة بنظريات علم النفس والاجتماع والاتصال- ليست سوى نتاج فلسفة مجتمع تقول "كل شيء للبيع؛ ويجب الاستمتاع لأن هذا هو الهدف" وهي عقلية الفلسفة الحسية (Sorokin, 1970). ومن المفارقات أن تجد مجتمعات ذات فلسفة تصورية (دينية) ترتكز على عدم الإسراف والزهد وعدم الابتذال تستورد هذا النموذج من التسويق دون وعي بأسسه الفلسفية. ويعتقد البعض أنه بلبس الفتاة التي تظهر في الدعاية الحجاب فقد تم تحويلها وتحييد هذه الوسيلة. وغاب عنهم أن الداء العضال ليس في الفتاة وحجابها فقط بل هو حقيقةً في فلسفة التسويق نفسه.

المثال السالف ليس سوى نموذج فقط، لكن الفروق يمكن تتبعها في كل المجالات، وتبلغ حتى طريقة التفكير ورؤية العالم. على سبيل المثال؛ نجد الغربي بفلسفته المادية الذراتية الأدواتية يرى العالم مختلفاً عن الآخر لاسيما الشرقي ذي التفكير الكلي أو السياقي (انظرمايطرحه نيسبت Nisbett في كتابه "جغرافية الفكر"، ٢٠٠٣/٢٠٠٥)؛ ويصل الاختلاف إلى تصور "الذكاء" والذاكرة والإدراك والهوية الاجتماعية وغيرها من مفاهيم نفسية واجتماعية (انظر على سبيل المثال فقط: Kitayama & Cohen, 2007). وهذا -فيما يبدو واضحا- له مضامين وتطبيقات عديدة جداً لاسيما

في التعليم. لذا؛ فإنه عندما يتم استيراد نموذج معين، فإن أسئلة عديدة ينبغي أن تطرح من قبيل مناسبة النموذج لطريقة التفكير، واتساقه مع القيم؛ وبالتالي المردود النهائي: نجاحه أو فشله.

بعض المجتمعات النامية تستورد الأنظمة والنماذج في كافة المجالات دون فحص دقيق وشامل لمدى مناسبتها لثقافتهم، مدفوعين بانبهار نجاح تلك الأنظمة أو النماذج في بيئاتها الأصلية. وفي بعض الأحيان يستورد جزء منها لغرض "تكييفها"، لكن المشكلة أن ما يُرمَى هو جزء جوهري من النموذج.

فيما يخص العملية التعليمية والثقافة؛ فإنه ثمة أسئلة تطرح في مجال التعليم الآن حول فائدة نماذج عديدة مستوردة مثل: الثانوية المطورة؛ والتقويم المستمر، وغيرهما. ومع الحاجة إلى دراسة شاملة عميقة لتقويم تلك النماذج وغيرها بعيداً عن الجهود الفردية؛ فإنه يمكن ملاحظة أن بعض هذه النماذج يستند إلى فرضيات معينة لاسيما حول المعلم والمتعلم والتعليم نابعة من فلسفة المجتمع الثقافية. على سبيل المثال، نظام "التقويم المستمر" مستمدٌ من مجتمعات فردية استعرضنا مظاهرها في التعليم من حيث التنافسية، والمبادرة، واستقلالية الطالب (منذ المراحل الأولى للتعليم)، والندية بين المعلم والطالب، ومشاركته للمعلم في العملية التعليمية التي تترجم في النقاش والاعتراض الموضوعي والنقد، وفيما هو أهم كالدافعية الداخلية المستمرة للتعلم (وليس البحث عن الشهادة فقط).

من جانب آخر نجد في الثقافة الجمعية أن الدافع هو الخوف من الإخفاق في الغالب؛ أي أن الدافعية خارجية، وهي إن غابت غاب المحرك نحو التحصيل الذي نجد أنه يختفي بنهاية الاختبارات، لأن معالجة المعلومة في الذاكرة سطحية بسبب أن الدافع إلى التعلم إنما هو الحصول على الشهادة فقط والخوف من الإخفاق وليس الرغبة في التعليم. ومشكلة الدافعية وتأثيرها على المتعلم وفاعلية التعليم مشكلة قديمة قبل التقويم المستمر ويبدو أنها نابعة من الجانب الثقافي. مشكلة الدافعية والمسؤولية مشكلة– فيما يبدو– لدى المعلم في الثقافة الجمعية إذ إن الإنجاز إنما يأتي من واقع المراقبة الخارجية والهرمية (وجود أوامر واضحة ومراقبة)، عدا صفات أخرى متصلة بها أو إفراز لها، مثل: ضعف المبادرة وتحمل المسئولية في العملية التعليمية، وعدم تحمل الغموض،

ومن ثم النفور من الجديد، عدا المجاراة والتشكك في الآخر المختلف.

يبدو أن نفس المشكلة تواجه في نظام الثانوية المطورة التي تفترض حرية ومسئولية الطالب في اختياره للمواد وأوقاتها وعددها. ويبدو أن الطالب يواجه مشكلة كبيرة حتى يستوعب ذلك في ثقافة جمعية لم تمنحه ذلك منذ المراحل الأولى في التعليم وخارج منظومة التعليم، وفجأة تعطيه ذلك الحق الذي قد لا يحسن استخدامه. ويبدو أن الحالات التي تكيفت مع ذلك بسرعة هي نتاج لسمات شخصية (قد يفسره التمحور الشخصي Idoicentric مقابل التمحور الجمعي Allocentric على المستوى الفردي بغض النظر عن نوعية الثقافة: Triandis, 2001) أو تنشئة أسرية.

عندما يُستورَد نظام لا يناسب الثقافة المُستقبلة؛ فإن فشله يأخذ صورا كثيرة من الفشل الواضح تماماً إلى صور أكثر تخفياً –وبالتالي– خطراً. من أبرز تلك الصور المتخفية "التسطيح" أو التفريغ من المحتوى: أن يمارس قشورا أو شكلاً طقوسياً خاليا من محتوى. ولا يُكتَشَف ذلك إلا في وقت متأخر بعد أن تظهر العواقب السلبية للعيان وتفرض نفسها لتطرح سؤالاً حول جدوى ما تم استيراده.

ولعل السؤال المهم الذي يمكن أن يُطرَح هو: إذا كانت الاستعانة بتجارب الآخرين يمكن أن تفشل لعدم مناسبتها للثقافة؛ فكيف يمكن الاستفادة من تجارب الآخرين؛ وكيف يمكن تطوير أي قطاعٍ لاسيما التعليم موضوع التناول؟

وتكمن الإجابة في أن أية ثقافة إن لم يتدخل الإنسان بها عملاً وتطويراً فهي نتاج العوامل الأخرى الموجودة في المجتمع (مثل العوامل الجغرافية والتاريخية والاقتصادية والتكنولوجية والتحضر) التي تحافظ عليه في حالة من شبه "تنظيم ذاتي Self-Regulation"، إلا أنها حالة شبه ساكنة إذ إن تغير المجتمع بطيء جدا، وبشكل غير مدرك تقريبا (Hofstede, 2001). لذا لا بد من الاستعانة بتجربة الآخر (أو تجارب الآخرين) لإحداث تغير سريع وفعال ومنظم. لكن يجب مراعاة عدة أمور حين عمل ذلك، ومن أهمها:

١) قبل الاستعانة بأي نموذج أو تجربة، يجب تشخيص الجوانب السلبية في النموذج (أو النماذج أو الممارسات الحالية) قبل تقرير الاستعانة بتجارب الآخرين. وبهذا تكون استعانة وعي لا استعانة استهلاك فقط.

٢) يجب أن يُتَعامل مع أي نموذج بفهم واستيعاب لكل جوانبه لا أن يُقلَّدَ تماما ويُستَورَد كما يُستَورَد أي منتج مادي (سيارة أو لباس) بسبب الولع بالقوي المتقدم في كل المجالات، ونظن بالتالي أننا عندما نتبعه أو نقلده في كل شيء سوف نصيب نفس التقدم!

٣) دراسة أي نموذج أو تجربة من حيث مناسبتها للسياق الثقافي، والعوامل الثقافية أو عقلية الثقافة وأسسها أو جذورها الفلسفية التي تم استعراضها، والتي تقرر قيمها في مستويات أعلى.

٤) يجب أن لا يكون النموذج المستورد متقدماً كثيراً مقارنة بالثقافة المُستقبلة، بل يكون تقدماً يستفز لكي يُلحَق به أو يُعتَمَد كقدوة، لا أن يعجز ويحبط ويستهلك المال والجهد، علاوةً على النتائج السلبية الأخرى.

٥) تقييم أي نموذج في الثقافات المشابهة التي طبقته، وتقييم تجربتها قبل تطبيقه أو نقله محليا.

خلاصة القول: أنه في حالة الاستعانة بتجارب الآخرين؛ يجب دراستها بعمق لتقرير مدى مناسبتها. لكن هذا لا يعني عدم الاستفادة من الآخر، لأنه ثمة تقاطعاً أو مشتركاً إنسانياً مهما كان الاختلاف. لذا فهو ليس القبول الكامل (الاستلاب)، وليس الرفض الكامل (الارتياب)، لكنه التناول الناقد الفاعل (الاستيعاب).

ثانيا) الاستعانة بالمنتجات المادية من الثقافة فقط

عندما يسعى مجتمع نامٍ- ذو ثروة ما (طبيعية)- للتنمية بحماس؛ فإنه قد يقع في "فخ" أو "وهم" عظيم: الاعتقاد بأن تكديس واقتناء المنتجات المادية المتقدمة من ثقافات أخرى كافٍ للتقدم. إن الفجوة الثقافية Cultural Lag (Ogburn, 1964) التي تناولناها في المقدمة تحل عندما يتقدم الجانب المادي في أي ثقافة على الجانب غير المادي. هذا لا يعني أن لا يستعين أي مجتمع نام أو غير نام بمنتجات الآخر؛ لكن يجب أن يتحقق أمران: ١) أن يكون ذلك بشكل واعٍ ومتدرج ومدروس كي يقلل من سلبيات تلك الفجوة؛ ٢) أن لا يكون وراء تلك الاستعانة وهم أن هذا هو التقدم فقط، ولا حراك وراء ذلك. بمعنى أن يكون الاستعانة مرحلة انتقالية ولكن ليس كل المرحلة أو نهاية كل المراحل. والفجوة الثقافية لا مناص من الوقوع بها حين الانفتاح أو الاستيراد أو الاختراع، لكن حيوية المجتمع من خلال وعيه بخطواته وعالمه تجعله يتكيف معها لتحقيق أو استعادة التوازن.

لقد خبر المجتمع- ومازال- فجوة ثقافية كبيرة نتيجة التغير المتسارع في المجتمع السعودي لاسيما في جانبه المادي منذ سبعينيات القرن الماضي نتيجة تزايد الدخل القومي. وقد تباينت صور تلك الفجوة الثقافية من الواضح إلى الأقل وضوحا؛ ومن التأثير البسيط المرحلي إلى العميق الطويل. ولعل بعض المشاكل التي يشهدها المجتمع (مثل انتشار بعض الأمراض وفي مقدمتها السكري) ليست سوى مشاكل ثقافية في أصلها كنتاج لتسارع التغير الاجتماعي والفجوات الثقافية.

ويبدو أن مشكلة التعليم لم تخرج عن ذلك الاستيراد الذي يظهر من وقت لآخر. فقد يظن البعض أن المباني فقط أو السبورة الذكية أو جهاز الحاسب المحمول كفيل بتطوير التعليم تماما كاستيراد تجارب الآخرين "مغلفةً" دون تمحيص. إن استيراد منتجات الآخر لا يعني اكتساب مهارات المنتج. تلك المهارات التي أخذت الوقت والجهد والاستثمار في الإنسان (وليس حوله)، وهو المشروع المجهد الطويل، ولكنه الدائم.

ولقد التفت كثير من المفكرين لهذا الخطأ الذي يمكن أن تقع في فيه المجتمعات النامية. فهذا شريعتي (١٩٩٣) يقول "الحضارة المستوردة الاستهلاكية ليست حضارة لكنها سوق" (ص ١٤٧). أما مالك بن نبي فيقول "والتكديس في الحقيقة ظاهرة اجتماعية؛ فإنه يحصل أن تكدس المجتمعات في مرحلة من مراحلها، ولكنها ليست في مراحل نهضتها، وإنما في عصور انحطاطها، لأنها في هذه المرحلة لا تفكر ولا تنظم أعمالها طبق أفكار وقوانين، وإنما تكدس الأشياء. وحتى ندرك أثر التكديس في المجتمع نفترض أننا كدسنا عناصر البناء لعمارة معينة، كدسنا من الحجر والإسمنت والخشب والحديد مئات الأطنان، فإننا لا نستطيع أن نقيم من هذا التكديس البناء ولو بعد مئات السنين. بينما لو سلكنا طريق البناء فإننا فيْ شهر واحد نبني على الأقل شقة واحدة. وهذا يقتضينا أن نفكر في المجتمع تفكيرَ بناءٍ وليس تفكيرَ تكديسٍ، لأن التكديس في المجتمع ظاهرة مضرة، وهي تظهر حتى في الأفكار" (١٩٩١، ص ص ١٦٦-١٧٦).

والخلاصة أن الاستيراد المادي المغري ليس كفيلاً أو ضمانةً بالتطوير أو التنمية (في التعليم أو غيره)؛ بل إنه مصدر إشكالات كثيرة متمثلة في التغير والفجوة الثقافية الكبيرة جدا؛ علاوةً على النقطة الجوهرية: أنه ينتهي سريعا لأنه زائف.

والتطوير يجب أن يكون في الإنسان. ويبدو أن ظاهرة "التكديس" هذه والاعتقاد "الساذج" بالتقدم والتنمية عند حيازة الأدوات المادية نتاج شبكة عوامل كثيرة معقدة التفاعل -في المجتمع- يمكن رصد أحد أهم مكوناتها والمؤثر الرئيس الفاعل فيها، وهو: انفتاح المجتمع (انظر الرويتع، ٢٠١١).

ثالثاً) مشكلة التعليم مشكلة ثقافية

يمكن القول إن هذه من أهم النقاط التي ينبغي أن تبرز فيما يخص التعليم وتطويره: معوقات التعليم الثقافية. إن استيراد نماذج ناجحة وأدوات من ثقافات أخرى يحمل مضامين عديدة من أهمها أن تكون "الأرض" المُستقبلة لتلك النماذج صالحة ومهيئة وينقصها فقط خبرات تثريها وتدفع بنضجها. ولكن ماذا لو كانت عوامل "إجهاض" أي تجربة فائقة النجاح في موطنها أو حتى عالمياً موجودة في البيئة المّستقبلة. لذا فإن من المهم تشخيص سلبيات البيئة (الثقافة) كخطوة أولى تسبق حتى الاستعانة بتجارب الآخرين، أو الأقل ترافقها.

وكما استُعرض؛ فثقافة المجتمع السعودي تميل إلى الثقافة الجمعية بشكل كبير، وهذا من خلال معطيات دراسات عديدة (Al-Zahrani & Kaplowitz, 1993; Hofstede, 2001؛ الرويتع، ٢٠٠٨). كما تميل إلى ارتفاع في تجنب الغموض، ومسافة السلطة (Hofstede, 2001). وبالرغم من الحاجة الملحة إلى مزيد من الدراسات؛ فإن المُلاحظ من خصائص المجتمع يصادق بشكل كبير على تلك الدراسات.

هذا يعني أن خصائص تلك العوامل الثقافية تنعكس على مؤسسات المجتمع وفي مقدمة ذلك المدرسة والعملية التعليمية. ومن خلال استعراض تلك العوامل يمكن أن نلخص أهم انعكاساتها السلبية على التعليم:

١) افتقار الطالب للمبادرة.

٢) اعتمادية الطالب على المعلم، ودوره السلبي المستقبل فقط في العملية التعليمية. والعلاقة الهرمية بين الطالب والمعلم التي فيما يبدو هي امتداد لعلاقة الوالدين بالطفل والمراهق وحتى الراشد.

٣) عدم قبول النقد (الموضوعي)، والمناقشة والمداخلات والاختلاف من قبل الطالب. بمعنى سيادة "التقبل المشروط" وعدم قبول الاختلاف أو التشجيع عليه؛ بل قد نجد العكس من حيث تدعيم الاتفاق مع الجماعة والحفاظ على تجانسها وتناغمها

كسمة للمجتمع الجمعي. هذا نجده واضحاً في الافتقار لقواعد الاختلاف وآدابه، والمضي إلى الإلغاء والمشاحنة والشخصنة.

٤) اتجاهات سلبية تقريبا نحو التعليم (وربما العلم): التعليم داخل المدرسة فقط، وفترة مؤقتة، ولغرض الوظيفة. وربما يصاحب ذلك اتجاه سلبي نحو العلم، وميل إلى التفكير السحري أو الفوضوي. كما نجد تجنب الغموض كما تدلل على ذلك بعض المؤشرات في المجتمع المحلي (العيفان، ٢٠٠٩). وهذا يعني القلق من أي غموض، والميل إلى الإجابة (أو الإجابات) الجاهزة المطمئنة بعيداً عن أية "مغامرة" (أو مغامرات) فكرية، علما أن الإبداع هو نتاج تحمل الغموض واتساعه.

ومما سبق نجد أن مشكلة الجمعية ليست في الترابط أو العلاقات الاجتماعية، بل في طغيانها ومحقها للفرد، لاسيما الجانب الفكري منه. وهذا يعني أن لا نجد نتاجاً فكرياً وخصوصية فكرية (من واقع رغبة الفرد واتجاهاته وقناعاته)، بل نجد سلوكاً جمعياً (من واقع المعايير الاجتماعية) يعاقب كل من يتركه أو يلمح إلى ذلك تهديداً. وترجمة هذا ما نجده من عدم قبول أي فرد حالما يختلف مع معايير الجماعة. وبهذا فكأننا أمام تفكير ثنائي (معي أو ضدي) (الرويتع، ٢٠٠٨) مما يدعم -كما سلف من خصائص الجمعية- المجاراة والموافقة والمرغوبية الاجتماعية.

ومن ثَم، فإن ما يراد التركيز عليه - تعاملا مع السلبيات الثقافية- هو التركيز على المهارات والاتجاهات في التعليم؛ مع توفر شروط معينة أو مناخ خاص. وذلك هو:

١) تعليم المهارات (لاسيما الاستقلال الفكري والتفكير العلمي).

٢) تعديل الاتجاهات (لاسيما حول العلم والعمل).

ويكون هذا في مناخ يسوده:

١) التقبل (تقبل الشخص وليس السلوك).

٢) المعايير المرتفعة الصارمة في كل المهام (مع التحدي والمنافسة).

فيما يخص التركيز على "المهارات"، فالمعلومة لم تعد صعبة المنال؛ إذ يمكن الوصول إليها بأبسط الطرق الآن لاسيما عبر الشبكة العنكبوتية. ولكن المهارة هي التي لا تكتسب إلا بالعمل والتطبيق وهي التعلم الحقيقي. ويلاحظ في عدد من المجتمعات النامية تحريف لمهمة المدرسة الأساسية لتصبح منحاً للشهادات وليس المهارات، حتى القليل منها، مما يعيق

دورة التنمية التي أعد لها الجهد والمال. وهذه هي مشكلة "التسطيح" التي ذكرت آنفا إذ توجد مدارس من أبنية ومدرسين وموظفين لكن لا يوجد تعليم؛ ويكون هدف الطالب –أياً كان مستوى المرحلة– الحصول على الشهادة فقط. وهذا هو المرض العضال الذي ذكره مالك بن نبي قبل عقود طويلة (٢٠٠٤، ص ص ٩٠-٩١) فيقول "والحقيقة أننا قبل خمسين عاماً كنا نعرف مرضاً واحداً يمكن علاجه، هو الجهل والأمية، ولكننا اليوم أصبحنا نرى مرضاً جديداً مستعصياً هو "التعالم" وإن شئت فقل: الحِرَفية في التعلم. والصعوبة كل الصعوبة في مداواته. وهكذا فقد أتيح لجيلنا أن يرى خلال النصف الأخير من هذا القرن ظهور نموذجين من الأفراد في مجتمعنا: حامل المرقعات ذي الثياب البالية، وحامل اللافتات العلمية. فإذا كنا ندرك بسهولة كيف نداوي المريض الأول، فإن مداواتنا للمريض الثاني لا سبيل إليها. لأن عقل هذا المريض لم يقتن العلم ليُصَيِّرَه ضميرا فعالاً، بل ليجعله آلة العيش، وسُلَّماً يصعد به إلى منصة البرلمان".

ومنح الشهادات ذلك لا يقابله "رصيد" كاف من التعليم والمهارات، لأن الاهتمام موجه إلى "الحشو" المنهجي؛ مع سيادة التفكير السحري أو الخرافي أياً كان شكله، في جو من الاعتمادية والعلاقة الهرمية المحبطة للمبادرة والاستقلالية. والاهتمام موجه لتلك الجوانب وليس إكساب الطالب المهارات، لاسيما أهم ما يمكن أن يصقل ويحافظ عليه، بل أهم وظائف المدرسة والتعليم بشكل عام: الاستقلال الفكري والتفكير العلمي.

ومن أهم صور الاستقلال الأخرى أن يكون دور الطالب إيجابيا في العملية التعليمية: يبحث عن المعلومة ويناقشها مع المدرس وينقدها ويقيمها ويشجع على ذلك ويدعم ويتقبل. وبهذا فهو شريك وفعال في العملية التعليمية وليس مستقبلاً فحسب. وهذا يعني أن طريقة التدريس هي التوجيه غير المباشر، وتناول الموضوعات مشاركةً مع الطالب مع عمل الواجبات التي يعملها الطالب خارج الكتاب المدرسي، وخارج المنهج الجامعي، وتفعيل دور المكتبة. بمعنى آخر، دور المعلم شريك أو مشرف، لكنه ليس محور العملية التعليمية ومحركها. هذا هو الاستقلال في العملية التعليمية بشكل عام، والذي يجب أن يركز فيه على أهم مكون وهو "الاستقلال فكري"، إذ يبحث الطالب عن المعلومة، ويعالجها،

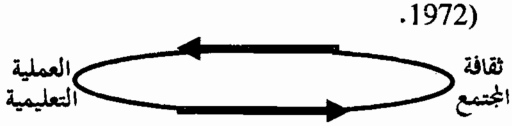
ويصغي لأسئلته الداخلية، ويتحمل الغموض والتناقض، ويعايش بنفسه أزمة السؤال والبحث عن الإجابة والتدعيم بالبرهان (الرويتع، ٢٠٠٣). باختصار، هذا هو "التعلم الحقيقي"[٢].

أما "الاتجاهات" فهي إحدى مشكلات الثقافة الجمعية -كما سلف- حين يكون التعليم مرهوناً بالمدرسة وليس عملية مستمرة؛ وهو يلمس بوضوح- من خلال الملاحظة- لدى الطلاب من عدم تبجيل للعلم وهو ما يتجسد في اعتباره عبئا، وأنه غير صحيح، وأنه لا يمت بصلة إلى عالمنا المعاش؛ وأن الغرض الأساسي من التعليم هو الحصول على "الشهادة" التي تفي بالمتطلب الاجتماعي والوظيفي المهني. هذا باختصار شديد بعض ما يمكن أن يقال حول نقطتي "المهارات" و"الاتجاهات".

أما "التقبل" -فكما استُعرِضَ سابقا- يتم تقبل الفرد وأفكاره ولا يعني الاتفاق معه بل الحق في التعبير واكتساب آداب الحوار والاختلاف. إن الجملة البسيطة المعبرة هي أن تكون العلاقة علاقة ندية واحترام؛ لا هرمية وتسلط. ولا يمكن أن ينمو وينضج ويبدع أي فرد إن لم يوجد مناخ من التقبل. أما المعايير المرتفعة الموضوعية فتكون أولا في التقويم؛ ثم في المهام الأخرى، مع التحدي واستفزاز قدرات وإمكانات الطالب. والتحدي طرقه عديدة منها -كما في المجتمع الفردي- تشجيع التنافس بين الطلاب في ظل معايير صارمة وموضوعية (لا يتسرب لها مجاملات الثقافة الجمعية) كي يكتشفوا إمكاناتهم إذ هو الهدف النهائي. وبهذا لا يكون الهدف تجاوز "الآخر" بل تجاوز الذات.

إشكالية العلاقة بين المجتمع والمدرسة:

ما يواجه مثل هذا الوصف السالف المجسد لبعض الاستراتيجيات هو إشكالية العلاقة الثنائية (شكل رقم ١) بين المجتمع- المدرسة: هل المجتمع هو المؤثر في المدرسة أم العكس؟ إن أحد العقبات التي تواجه أي تغيير ثقافي هو أن المدرسة – باعتبارها أحد مؤسسات المجتمع- ترسخ قيم المجتمع وهو أحد أهدافها، إلا أنها في هذه العملية قد تدعم أو ترسخ قيماً ثقافية سلبية، أو توظف -بقصد أو غير قصد- لترسيخ وضعا سلبياً قائماً (see Freire, 1972).



شكل رقم (١)
العلاقة الدائرية بين ثقافة المجتمع والعملية التعليمية

[2] هذا يعيدنا مرة أخرى لنوعي التعليم: التعليم المصرفي أو البنكي؛ والتعليم الحواري كما وضحهما باولو فريري (Freire, 1972).

وفي المجتمع الجمعي الذي لا يقبل التفرد نجد أن المدرسة -باعتبارها انعكاساً للمجتمع وأحد أهم مؤسساته- لا تعزز التفرد بل "النسخ" الجماعي أو الجمعية "الفكرية". وبهذا يصبح الطالب مهموما بالتقبل وليس تحقيق الذات Self-Actualization كنمو طبيعي (e.g., Meador and Rogers, 1984) لأن بيئة المدرسة (والمجتمع) لا تتقبله إلا بشروط معينة. وهذا ينافي أبسط قواعد التربية إذ هي رعاية وبيئة صالحة لاستثمار الإمكانات لا تعطيلها وطمرها. وبهذا لا تكون المدرسة محركا ودافعا للمجتمع ومصححا له، بل إفرازاً له ومكرساً لسلبياته. هذه مشكلة الحلقة المفرغة بين المجتمع والمدرسة.

لذا كان لابد من التدخل لإيقاف هذه الثنائية التفاعلية أو الحلقة المفرغة بين المجتمع والمدرسة في القيم السلبية. بمعنى أن المجتمع يحوي قيماً سلبية يوصلها للمدرسة؛ والمدرسة بدورها ترسخها -كمؤسسة اجتماعية- وتخرجها للمجتمع مرة أخرى: تعزيز متبادل.

وهذا لا يكون إلا بالآتي:

١) تدخل ومراقبة حاسمة للمدرسة بحيث تكون بيئة معالجة للقيم السلبية. وهذا يستدعي اختيار وتدريب كل أركان وكوادر العملية التعليمية لاسيما المعلم الذي يحمل مثل تلك القيم. فيما يخص الاختيار، فيجب أن يستقطب الأفضل لمهنة "المعلم"، وأن يدعم ذلك بمميزات من جميع الجوانب: مادية ومعنوية. أما التدريب فيكون – على سبيل المثال- بعمل دورات وورش عمل متواصلة إذ إنها أحد الطرق الفعالة بشرط أن تكون نموذجاً لا تتسلل له الثقافة الجمعية: القائم بالدورة يمارس نفس دور المعلم في المدرسة.

٢) أن يكون تغيير القيم مشروعا وطنيا متكاملا لا يحصر في المدرسة فقط لأنه لا يمكن عزل المدرسة عن غيرها من عناصر أو مؤسسات المجتمع وفي مقدمتها "المنزل"، و"وسائل الإعلام". وهذا ما نجده في تجارب المجتمعات الأخرى وفي مقدمتها المجتمع الياباني كما في إصلاحات أو ثورة "ميجي" (انظر على سبيل المثال: ريشاور، ١٩٨٥/١٩٨٩).

٣) هذا المشروع يجب أن يتابع ويقيم حسب خطواته لكي لا يصل له داء "التسطيح".

٤) توجيه وتشجيع البحث والباحثين على تناول هذا الموضوع "الثقافة والتعليم" لتشخيص مشاكل ثقافية كامنة قد تعيق التنمية التربوية، وبالتالي مشاريع التنمية بشكل عام بدرجة أو أخرى.

الخلاصة

ما نخلص إليه وفي جمل بسيطة هو: الثقافة هي الطريق للتغيير، لأنها برمجة أفراد المجتمع، وعن طريقها يبدأ التغيير الحقيقي. وإذا لم يتم ذلك؛ فإن أي مشروع تنموي مجرد هدر للمال والجهد (انظر:العيسى، ٢٠١٠). وينبغي أن توجه التنمية للإنسان في جانبه اللامادي (الثقافة) وليس حوله (المادي). إن المجتمع (والفرد) المنفتح الناضج يفخر بما ينجز؛ والمجتمع (والفرد) المنغلق يفخر بما يقتني ويكدس (الرويتع، ٢٠١١). إن اقتناء الحاسب الأغلى والأحدث لن يجعل صاحبه "بيل جيتس"، لكن بالتربية والتعليم الحقيقيين، والمثابرة الجادة في ثقافة مجتمعية علمية يمكن أن ينتج أمثاله وأفضل في كل الميادين.

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية

١- ابن خلدون، (٢٠٠٤). ***مقدمة ابن خلدون. ضبط وشرح محمد الإسكندراني***. بيروت: دار الكتاب العربي.

٢- مالك بن نبي، (١٩٩١). ***مشكلات الحضارة: تأملات***، ط ٥.، دمشق: دار الفكر.

٣- أدوين رايشاور، (١٩٨٥). اليابانيون. ترجمة: ليلى الجبالي. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

٤- كافين رايلي، (١٩٨٠/١٩٨٥). ***الغرب والعالم (جزآن)***، ترجمة: عبد الوهاب المسيري، وهدى حجازي. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

٥- عبدالله الرويتع، (٢٠٠٢). *الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي*: بُعد الانبساط ووجهة الضبط في الصحة. ***رسالة التربية وعلم النفس***، ١٨، ٢٠٧-٢٣٢.

٦- عبدالله الرويتع، (٢٠٠٣). ***المفكر والمعايشة***. الرياض: دار الزهراء.

٧- عبدالله الرويتع، (٢٠٠٤). *تباين العلاقة الإرشادية بين الثقافة الجمعية والفردية*. ***بحث مقدم للمؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس***. مجلد المؤتمر(٢): ٩٤٧-٩٥٨.

٨- عبدالله الرويتع، (٢٠٠٨). ***الجمعية/ الفردية والخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي: مجتمع ناقد أم محافظ***. مركز بحوث *كلية التربية*، جامعة الملك سعود.

٩- عبدالله الرويتع، (٢٠١١). ***الانفتاح صراع وحياة***. تحت الطبع.

١٠-يزيد عيسى السورطي، (٢٠٠٩). ***السلطوية في التربية العربية***. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

١١-علي شريعتي، (١٩٩٣). ***العودة إلى الذات، ط ٢*** . ترجمة: إبراهيم السوقي شتا. القاهرة: الزهراء للإعلام العربي.

١٢-أحمد العيسى، (٢٠١٠). ***إصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية***، ط ٢. بيروت: دار الساقي.

١٣-ندى العيفان، (٢٠٠٩). الاستقلال عن المجال وتحمل الغموض علاقتهما بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الطلاب والطالبات بجامعة الملك سعود. ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***. جامعة الملك سعود

١٤-نيسبت، ريتشارد (٢٠٠٣/ ٢٠٠٥). ***جغرافية الفكر***. ترجمة: شوقي جلال. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

١٥-صموئيل هنتنغتون، (١٩٩٦/١٩٩٩). ***صدام الحضارات وإعادة بناء النظام العالمي***. ترجمة: مالك عبيد أبوشهيوة، ومحمود محمد خلف. مصراته: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع الإعلام.

ثانيا المراجع باللغة الإنجليزية

16- Al-Zahrani, S. S., & Kaplowitz, S. A. (1993). Attributional biases in individualistic and collective cultures: a comparison of Americans with Saudis. ***Social Psychology Quarterly***, 56, 223-233.

17- Bond, R., & Smith, P. B. (1996). Cultural and conformity: A meta-analysis of studies using Asch's (1952b) line judgment task. ***Psychological Bulletin***, 119, 111-137.

18- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. ***Journal of Personality***, 30, 29-59.

19- Darwish, A. E.,& Huber, G. L. (2003). Individualism vs. collectivism in different cultures: A cross-cultural study. ***Intercultural Education***, 14, 47-55.

20- Dwairy, M (2006). ***Counseling and psychotherapy with Arabs and Muslims***. New York: Teachers College Press.

21- Freire, P. (1972). Pedagogy of the oppressed. Harmondsworth: Penguin Books.

22- Gregg, G. S. (2005). ***The Middle East: A Cultural psychology***. New York: Oxford University Press.

23- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005). ***Cultures and organizations: Software of the mind***. New York: Mc Graw-Hill.

24- Hofstede, G. & McCrae, R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. ***Cross-Cultural Research***, 38, 52-88.

25- Hofstede, G. (2001). ***Culture's consequences*** (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.

26- Kagitcibasi, C (1997). Individualism and collectivism. In J.W. Berry, M.H. Segall and C. Kagitcibasi (Eds.) ***Handbook of cross-cultural psychology Vol (3)***: Social behavior and application (1-49). Boston: Allyn & Bacon.

27- Kitayama, S., and Cohen, D. (Eds.) (2007). ***Handbook of cultural psychology***. New York: Guilford Press.

28- Kluckhohn, C. (1962). ***Culture and behavior***: Collected Essays.(Kluckhohn, R. Ed.). New York: The Free Press.

29- Maslow, A. (1970). ***Motivation and personality*** (2nd ed.). New York: Harper & Row Publishers.

30- Matsumi, J. & Darguns, J. G. (1997).Culture and psychopathology. In J.W. Berry, M.H. Segall and C. Kagitcibasi (Eds.) ***Handbook of cross-cultural psychology Vol (3)***: Social behavior and application (449-491). Boston: Allyn & Bacon.

31- Meador, B. D. and Rogers, C. R. (1984). Person centered therapy. In R. J. Corsini (Ed.), ***Current psychotherapies*** (PP. 142- 195). Illinois: F. E. Peacock Publishers.

32- Meleis, A. (1982). Arab students in western universities: Social properties and dilemmas. ***Journal of Higher Education***, 53 (4), 439- 447.

33- Ogburn, W.F. (1964). ***On Culture and Social Change*** (Duncan, O.D. Eds.). Chicago and London: The University of Chicago Press.

34- Oyserman, D., Coon, H. M. & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. ***Psychological Bulletin***, 128, 3-72.

35- Popenoe, D. (1995). ***Sociology*** (10^{th} ed.) New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

36- Popper, K. (2005). ***The open society and its enemies*** Vol (1) (4^{th} ed.). London: Routledge.

37- Rogers, C. R. (1977). ***Carl Rogers on personal power***. New York: Delacorte Press.

38- Smith, P. B. (2004). Acquiescent response bias as aspect of cultural communication style. ***Cross-Cultural Psychology***, 35, 50-61.

39- Sorokin, P. (1970). ***Social and cultural dynamics*** (2^{nd} ed.). Boston: Porter Sargent Publisher.

40- Sue, D. W., & Sue, D. (1990). ***Counseling the culturally different (2nd ed.)***. New York: Wiley.

41- Suh, E., Diener, E., Oishi, S., and Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. ***Journal of Cross-Cultural Psychology***, 74, 482-493.

42- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 54, 323-338.

43- Triandis. H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. ***Psychological Review***, 96, 506-520.

44- Triandis. H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. ***American Psychologist***, 5, 407-415.

45- Triandis. H. C. (2001). Individualism- collectivism and personality. ***Journal of Personality***, 69, 907-924.

46- Triandis. H. C. and Suh, E. M. (2002). Cultural influences on personality. ***Annual Review of Psychology***, 53, 133-160.

47- Triandis. H. C., McCusker, C., and Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 59, 1006-1020.

دراسات عربية فى علم النفس (مج٩، ع٤: أكتوبر ٢٠١٠، ص ص ٦٤٣- ٦٨٥)

The Relationship Between Culture and Developing Education

Abdullah .S. Al-Ruwaita (ph.D)

Abstract

The main purpose of this study was highlighting the crucial role played by culture in education. This has been approached by discussing some culture factors especially "Collectivism/Individualism", and its manifestations, or effects on educational institutions. Employing individualistic culturally-oriented educational models in collectivistic society, and its consequences were also tackled. Some aspects of education, in which cultural differences are evident, were discussed. These aspects were classroom interaction, students-teachers relationship, and motivation for learning. The overall conclusion is that in developing educational systems; cultural factors should be scrutinized prior to employing foreign Educational Models.